



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL
Mención Internacional

**EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA
UNIVERSIDAD DE RAMKHAMHAENG
(TAILANDIA) DESDE LA PERSPECTIVA DE
LOS DOCENTES**

Autora:
Cristina González Velasco

Dirección:
Agustín de la Herrán Gascón

Madrid, 2015



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL
Mención Internacional

**EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA
UNIVERSIDAD DE RAMKHAMHAENG
(TAILANDIA) DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS DOCENTES**

Autora:
Cristina González Velasco

Dirección:
Agustín de la Herrán Gascón

Madrid, 2015

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, que con su cariño, ejemplo y educación han fortalecido mi caminar en la vida. Porque han hecho todo lo posible y se han sacrificado de muchas maneras para que yo tuviera todas las oportunidades para desarrollarme humana y profesionalmente. Y gracias, sobre todo, por darme la fe. Además su apoyo y ánimo constante, junto al de mi hermano y el de toda la familia han sido de gran ayuda en este proceso.

A la fundación Fernando Rielo, que me ha alimentado en la fe y me ha dado la posibilidad de unir fe e investigación. Realmente he de decir que una de las mayores gratificaciones que he encontrado realizando esta investigación ha sido el experimentar cómo la fe abría mi inteligencia y me impulsaba a profundizar, a llevar mi reflexión al máximo. Sé que de otra forma no habría podido afrontar este reto.

También quiero agradecer de todo corazón al Dr. Agustín de la Herrán, mi director de tesis, por confiar en mí, por la paciencia que ha tenido conmigo y la gran ayuda que me ha brindado en todos los campos. Su orientación y guía ha sido fundamental para poder adentrarme en la investigación educativa. Pero por encima de esto admiro su calidad humana. A la Dr. Juana Sanchez-Gey, maestra de vida que me ha apoyado en todo momento prestándome una valiosísima ayuda. Y al equipo de secretaría de la Facultad de Formación del profesorado y educación de la Universidad Autónoma de Madrid, por su ayuda con los trámites administrativos.

Todo el que haya tenido la experiencia de realizar una tesis doctoral sabe lo importantes que son, para poder realizar con éxito, para la culminación de la tesis, las personas con las que uno comparte la vida. Es una tarea de gran intensidad, que requiere una gran dedicación, en la que se tienen momentos de alegría, y otros de frustración. Mi más profunda gratitud a Mariángeles Cabana, Esterlicia López y Catalina Inazunta, por soportarme y animarme durante todo este tiempo, sin su ayuda incondicional.

Y por supuesto, cómo no agradecer a los “lazarillos” que me han llevado de la mano introduciéndome en la cultura y en la realidad tailandesa. Con un idioma tan bonito pero tan difícil como el tailandés, un extranjero en este país es ciego y mudo. Los profesores de la Sección de Español de la Facultad de Humanidades, en la Universidad de Ramkhamhaeng, me acogieron desde el primer momento, me hicieron conocer y amar Tailandia. Sin la guía de sus consejos, la ayuda de sus contactos y su asistencia en las traducciones, habría sido imposible realizar este trabajo. Gracias de modo especial al Dr. Olan Preutisranyanont, a la Dra. Swangwan Traicharoenwiwat y a la profesora Rathaporn Amatawanich. También han sido de gran ayuda en la parte metodológica los consejos de la profesora Bongkot Thongeam y sus colaboradores de la Facultad de Educación de la Universidad de Ramkhamhaeng.

También quisiera agradecer a los profesores tailandeses de las universidades de Kasetsart, Chulalongkorn y Thamassat con los que se realizó la prueba piloto para validar el cuestionario, que ofrecieron su tiempo y con toda solicitud e interés hicieron interesantes aportaciones para mejorarlo, pero más allá de esta aportación, digamos material, fue el estímulo emocional que esto significó y que me hizo seguir luchando en los momentos difíciles, sentía que tenía que culminar el proceso iniciado, en parte, estaba en deuda con ellos.

Otras experiencias que me conmovieron y fueron un gran estímulo para llegar a culminar este estudio fueron los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng, los que respondieron el cuestionario con todo interés, aquellos a los que hacerlo les hizo pensar, los que se interesaron por la investigación, los que por los pasillos o en el ascensor me animaban y compartían su experiencia en circunstancias similares a las mías, los que en las entrevistas abrieron su corazón y nos expresaron su sentir con total confianza y sinceridad. Tampoco habría podido alcanzar la meta sin la ayuda, también desinteresada, del personal administrativo que se tomaron como propia la tarea de conseguir que los profesores rellenaran el cuestionario. A todos ellos mi más sincera gratitud.

A todos, ¡muchísimas gracias!

ขอบคุณมาก

Índice general

RESUMEN. Palabras clave	13
ABSTRACT. Key words	14

CAPÍTULO I PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.- INTRODUCCIÓN	15
1.2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.3.- JUSTIFICACIÓN	20
1.4.- ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	21
1.5.- OBJETIVOS	23
1.5.1.-Objetivo general	23
1.5.2.- Objetivos específicos	23

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1.- EL DESARROLLO PROFESIONAL	27
2.1.1.- Definición de desarrollo profesional del docente desde una perspectiva universitaria	28
2.1.2.- Factores que conforman el desarrollo profesional desde una perspectiva universitaria.	31
2.1.3.- Multidimensionalidad del desarrollo profesional del profesor universitario	34
2.1.4.- Panorama del desarrollo profesional del profesor universitario en el marco del actual contexto de la calidad de la educación universitaria	35
2.2.- EL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU DESARROLLO PROFESIONAL	38
2.2.1.- Dimensión Educativa	40
2.2.1.1.- Modelo educativo y orientación pedagógica	40
2.2.1.2.- Nuevo modelo educativo y logros de aprendizaje que persigue	42
2.2.1.3.- Nuevo modelo educativo y nuevas competencias que requiere del docente universitario	45
2.2.1.4.- Formación y desarrollo profesional	46
2.2.2.- Dimensión Personal	52
2.2.2.1.- Identidad profesional	53
2.2.2.2.- Identidad personal	55
2.2.3.- Dimensión Ética	60
2.2.3.1.- Ética profesional y su aspecto social- Aspecto social de la ética profesional	61
2.2.3.2.- Aspecto personal de la ética profesional	62
2.2.3.3.- Aspecto ético de la educación	63

2.2.4.- Dimensión Social	67
2.2.4.1.- Contexto social: globalización y sociedad de la información y del conocimiento	68
2.2.4.2.- Funciones de la universidad	73
2.2.4.3.- Contexto sociocultural universitario	75
2.2.4.3.1- Cultura universitaria y Desarrollo Profesional	76
2.2.4.3.2- Clima de trabajo	78
2.2.5.-Dimensión Estructural.Entorno de trabajo: la Universidad	81
2.2.5.1.- Normativas relativas a la carrera profesional	82
2.2.5.1.1.- Paradojas	82
2.2.5.1.2.- Normativas de acceso y promoción	83
2.2.5.1.3- Normativas relativas a la formación docente	85
2.2.5.2.- Sistema de gobierno: características y problemáticas:	86
2.2.5.3.- Evaluación de la calidad	89

CAPÍTULO III

MARCO CONTEXTUAL: TAILANDIA

3.1.- CONTEXTO SOCIOCULTURAL	97
3.1.1.- Características generales	97
3.1.2.- Economía	99
3.1.3.- Sistema político	100
3.1.4.- Historia	102
3.1.5.- Rasgos culturales.Notas características de la cultura tailandesa	104
3.1.6.- Sistema Educativo	111
3.1.6.1- Principales problemas del sistema de educación tailandés	112
3.2.- LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TAILANDIA	117
3.2.1.- Desarrollo histórico	117
3.2.1.1.- Primeras Instituciones de Educación Superior en Tailandia y Modernización.	119
3.2.1.2.-Expansión del Sistema de Educación Superior y movimientos sociales-democratización. Giro hacia el mercado	120
3.2.1.3.- Autonomía y Calidad. Ley Nacional de Educación de 1999	121
3.2.2.- La universidad tailandesa en el contexto internacional	126
3.2.3.- Sistema de administración y gobierno de las universidades públicas	128
3.2.3.1.- Administración y gobierno a nivel estatal	128
3.2.3.2.- Administración y gobierno a nivel institucional	130
3.2.4.-Sistema de Evaluación de la Calidad	133
3.2.5.-Manifestaciones de la cultura nacional en el ámbito universitario	140
3.2.6.-Retos y problemáticas: Marco actual del desarrollo profesional en la universidad tailandesa	145
3.2.6.1.-Los fines de la Educación Superior. Misión y visión	145
3.2.6.2.- Mentalidad elitista y burocrática	148

3.2.6.3.- Desigualdades educativas y sociales	151
3.2.6.4.- La orientación pedagógica	152
3.2.6.5.- Influjo de la globalización: acentuación de las paradojas del sistema de Educación Superior tailandés	154
3.2.6.6.- Influjo de la cultura tailandesa	156
3.2.6.7.- Calidad de los egresados. Resultados formativos	158
3.2.6.8.- Sistema de evaluación de la calidad	159
3.3.- LA UNIVERSIDAD DE RAMKHAMHAENG, BANGKOK, TAILANDIA	163
3.3.1.- La Universidad de Ramkhamhaeng	163
3.3.2.- Ideario de la Universidad de Ramkhamhaeng	165
3.3.3.- Organización de la Universidad de Ramkhamhaeng	167
3.3.4.- Instalaciones académicas de la Universidad de Ramkhamhaeng	169
3.3.5.- Vida académica en la Universidad de Ramkhamhaeng	171
3.3.6.- Los estudiantes de la Universidad de Ramkhamhaeng	173
3.3.7.- Financiación de la Universidad de Ramkhamhaeng	176
3.3.8.- Plantilla docente de la Universidad de Ramkhamhaeng	177

CAPÍTULO IV MARCO METODOLÓGICO

4.1.- INTRODUCCIÓN	179
4.1.1.- La investigación científica	180
4.1.2.- La investigación educativa	180
4.2.- PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	182
4.2.1.- Perspectiva histórica	182
4.2.2.- Conceptualización y diferenciación	183
4.3.- ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICOS	186
4.3.1.- Enfoque metodológico	186
4.3.2.- Diseño metodológico de la investigación	187
4.4.- POBLACIÓN Y MUESTRA	192
4.5.- ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	196
4.6.- PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	196
4.6.1. Fase cuantitativa	197
4.6.1.1.- Cuestionario	197
4.6.1.1.1.- Validación del Cuestionario	200
4.6.1.1.2.- Descripción del Cuestionario	203
4.6.2.- Fase cualitativa	204
4.6.2.1.- Entrevista semi-estructurada	207
4.6.2.2.- Otras fuentes de datos: Análisis de documentos y notas de campo	209

CAPÍTULO V ANÁLISIS DE DATOS

5.1.- ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS	211
5.1.1.- Variables profesionales que caracteriza la muestra	213
5.1.1.1.- Área de conocimiento	213
5.1.1.2.- Titulación	214
5.1.1.3.- Grado académico	215
5.1.1.4.- Desempeño de algún cargo administrativo en la actualidad	216
5.1.1.5.- Antigüedad	218
5.1.2.- Escala: Contexto de la labor profesional	223
5.1.2.1.- Análisis factorial de la escala “Contexto de la labor profesional”	223
5.1.2.1.1.- Aspectos negativos del contexto en el que se desarrolla la labor profesional	225
5.1.2.1.2.- Ambiente laboral general	228
5.1.2.1.3.- Condiciones de trabajo	230
5.1.3.- Escala: Funciones del profesor universitario	238
5.1.3.1.- Análisis factorial de la escala “Funciones del profesor universitario”	238
5.1.3.1.1.- Concepción sobre la función docente	240
5.1.3.1.2.- Investigación y gestión como funciones del profesor universitario	244
5.1.3.1.3.- Concepción de la calidad docente	248
5.1.3.1.4.- Vocación y motivación del profesor universitario	250
5.1.4.- Análisis correlacional. Correlaciones entre los ítems (r. de Spearman)	255
5.2.- ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS	266
5.2.1.- Proceso analítico	267
5.2.2.- Resultados del proceso analítico	270
5.2.2.1.- Primacía de la docencia en el desarrollo profesional de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng	270
5.2.2.1.1.- Funciones del profesor universitario orientadas a la docencia	271
5.2.2.1.2.- Concepción del desarrollo profesional	273
5.2.2.1.- Percepción del contexto	276
5.2.2.1.1.- Contexto sociocultural	277
5.2.2.1.2.- Características generales del contexto	279
5.2.2.1.3.- Contexto docente	282

CAPÍTULO VI RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1.- CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE RAMKHAMHAENG	286
	291

6.2.- PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE RAMKHAMHAENG
DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL

CAPÍTULO VII
CONCLUSIONES

7.1.- CONCLUSIONES	297
CONCLUSSIONS	301
ANEXOS	305
BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA	347

Índice de tablas

No. Tabla	Nombre	Página
Tabla 1	Clasificación de elementos que influyen en el desarrollo profesional	31
Tabla 2	Clasificación de las dimensiones del desarrollo profesional desde el ámbito universitario	34
Tabla 3	Clasificación de las culturas según Hofstede	106
Tabla 4	Desarrollo de la Educación Superior en el devenir histórico de Tailandia	118
Tabla 5	Posición de las universidades tailandesas en los rankings internacionales	127
Tabla 6	Número y tipo de Instituciones bajo la supervisión del OHEC	130
Tabla 7	Indicadores de los TQF por áreas	138
Tabla 8	Indicadores de los TQF	139
Tabla 9	Plan estratégico de la Universidad de Ramkhamhaeng	166
Tabla 10	Facultades de la Universidad de Ramkhamhaeng. Porcentaje de profesores por Facultad	177
Tabla 11	Distinción teórica y práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa	185
Tabla 12	Tabla de comparación de porcentaje de población y muestra	194
Tabla 13	Valor del coeficiente V de Aiken total y de las tres escalas	201
Tabla 14	Tabla de correspondencia de los ítems a las categorías y áreas del cuestionario	204
Tabla 15	Tabla de contingencia: área de conocimiento	213
Tabla 16	Tabla de contingencia: titulación	214
Tabla 17	Tabla de contingencia: grado académico	215
Tabla 18	Nivel de significatividad inferior al nivel crítico con la variable de agrupación "Titulación"	216
Tabla 19	Tabla de contingencia: Titulación y grado académico	216
Tabla 20	Tabla de contingencia: desempeña cargo administrativo actual	217
Tabla 21	Nivel de significatividad inferior al nivel crítico con la variable de agrupación "Cargo administrativo"	217
Tabla 22	Tabla de contingencia: Cargo administrativo y Antigüedad	218
Tabla 23	Tabla de contingencia: desempeña cargo administrativo actual	218
Tabla 24	Nivel de significatividad inferior al nivel crítico con la variable de agrupación "Antigüedad".	219
Tabla 25	Tabla de contingencia: Antigüedad y Grado académico	220
Tabla 26	Tabla de contingencia: Antigüedad y Titulación académica	220
Tabla 27	Tabla de contingencia: Titulación académica y Grado académico y Antigüedad	222
Tabla 28	Estadísticos de adecuación del análisis factorial para la escala contexto	223
Tabla 29	Porcentaje de varianza explicada por tres factores en la escala de contexto	224
Tabla 30	Composición de la escala "Contexto"	224
Tabla 31	Peso de cada ítem en la matriz de factores rotados de la escala "Contexto"	224
Tabla 32	Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión de "aspectos negativos del contexto en el que se desarrolla la labor docente"	225
Tabla 33	Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor "aspectos negativos del contexto" con las variables profesionales	227
Tabla 34	Tabla de contingencia entre Antigüedad y el ítem 10	227
Tabla 35	Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión del factor "Ambiente laboral general"	228
Tabla 36	Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor "ambiente laboral general" con las variables profesionales	229
Tabla 37	Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión del factor "Condiciones de trabajo"	230
Tabla 38	Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor "condiciones de trabajo" con las variables profesionales	232
Tabla 39	Tabla de contingencia: Área y el ítem 5	233
Tabla 40	Tabla de contingencia entre "Titulación" y el ítem 4	233
Tabla 41	Tabla de contingencia entre Grado académico y el ítem 4	234
Tabla 42	Tabla de contingencia entre Antigüedad y el ítem 4	235
Tabla 43	Tabla de contingencia entre Cargo administrativo y el ítem 7	236

Tabla 44	Tabla de contingencia entre Antigüedad y el ítem 22	237
Tabla 45	Estadísticos de adecuación del análisis factorial para la escala “Funciones”	238
Tabla 46	Porcentaje de varianza explicada por cuatro factores en la escala “Funciones”	239
Tabla 47	Composición de la escala “Funciones”	239
Tabla 48	Peso de cada ítem en la matriz de factores rotados de la escala “Funciones”	340
Tabla 49	Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión de la “Concepción de la función docente”	240
Tabla 50	Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor “Concepción de la función docente” con las variables profesionales	242
Tabla 51	Tabla de contingencia entre cargo administrativo y el ítem 25	243
Tabla 52	Tabla de contingencia entre cargo administrativo y el ítem 17	243
Tabla 53	Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión del factor “Investigación y gestión como funciones del profesor universitario”	244
Tabla 54	Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor: “Investigación y gestión” con las variables profesionales.	245
Tabla 55	Tabla de contingencias Titulación y el ítem 19	246
Tabla 56	Tabla de contingencias Titulación y el ítem 15	246
Tabla 57	Tabla de contingencia Ítem 15 y el ítem 19	247
Tabla 58	Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión del factor “Concepción de la calidad docente”	249
Tabla 59	Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión del factor “Vocación y motivación del docente universitario”	251
Tabla 60	Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor: “Vocación y motivación” con las variables profesionales	252
Tabla 61	Tabla de contingencia “Cargo administrativo y el ítem 23	253
Tabla 62	Tabla de contingencia Ítem 24 y el ítem 23	254
Tabla 63	Medidas de asociación entre los ítems 1 y 3	256
Tabla 64	Tabla de contingencia entre el ítem 1 y el ítem 3	258
Tabla 65	Medidas de asociación entre los ítems 25 y 26	258
Tabla 66	Tabla de contingencia entre el ítem 25 y el ítem 26	260
Tabla 67	Medidas de asociación entre los ítems 26 y 27	260
Tabla 68	Tabla de contingencia entre el ítem 26 y el ítem 27	261
Tabla 69	Medidas de asociación entre los ítems 35 y 36	262
Tabla 70	Tabla de contingencia entre el ítem 35 y el ítem 36	263
Tabla 71	Medidas de asociación entre los ítems 35 y 42	264
Tabla 72	Tabla de contingencia entre el ítem 35 y el ítem 42	265

Índice de figuras

No. Figura	Nombre	Página
Figura 1	Principales ámbitos del desarrollo profesional del profesorado universitario	32
Figura 2	Interrelación de los factores del desarrollo profesional del profesorado universitario desde la perspectiva universitaria	33
Figura 3	Panorama del desarrollo profesional del profesor universitario	36
Figura 4	Dimensiones del desarrollo profesional del profesor universitario	38
Figura 5	Tendencia al envejecimiento de la población tailandesa	98
Figura 6	Rasgos característicos de la cultura tailandesa	110
Figura 7	Sistema de educación tailandés	111
Figura 8	Resultados de Tailandia en PISA 2012 en comparación con otros países	113
Figura 9	Presupuesto en educación de Tailandia en comparación con otros países del entorno	114
Figura 10	Estructura del Ministerio de Educación tailandés	128
Figura 11	Estructura organizativa de la OHEC	129
Figura 12	Estructura de gobierno de las Universidades públicas	132
Figura 13	Relación entre Evaluación Interna y Evaluación Externa	135
Figura 14	Sistema de TQF (The qualifications framework)	136
Figura 15	Comparación de universidades tailandesas según el número de matriculados y graduados	164
Figura 16	Organigrama de la Universidad de Ramkhamhaeng	167
Figura 17	Sistema de Facultades de la Universidad de Ramkhamhaeng	168
Figura 18	Porcentaje de profesores y estudiantes por facultad. Curso académico 2014-2015	170
Figura 19	Alumnos matriculados y graduados en la Universidad de Ramkhamhaeng por años	176
Figura 20	Representación gráfica del diseño mixto de la investigación	188
Figura 21	Diseño de investigación, estrategia de recogida, análisis de datos, y de integración de los resultados	190
Figura 22	Porcentaje de profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng por facultades	192
Figura 23	porcentaje de profesores de la muestra distribuidos en área humanística y de ciencias	193
Figura 24	Frecuencia y porcentajes: área	214
Figura 25	Frecuencia y porcentajes: titulación	214
Figura 26	Frecuencia y porcentajes: grado académico	215
Figura 27	Frecuencia y porcentajes: cargo administrativo actual	217
Figura 28	Frecuencia y porcentajes: antigüedad	219
Figura 29	Figura de barras del factor “aspectos negativos del contexto en el que se desarrolla la labor docente”	226
Figura 30	Figura de barras del factor “ambiente laboral general”	229
Figura 31	Figura de barras del factor “Condiciones de trabajo”	231
Figura 32	Figura de barras del factor “concepción de la función docente”	241
Figura 33	Figura de barras del factor “Investigación y gestión como funciones del profesor universitario”	245
Figura 34	Figura de barras del factor “Concepción de la calidad docente”	250
Figura 35	Figura de barras del factor “Vocación y motivación del docente universitario”	251
Figura 36	Asociación entre la variable 3 y la variable 5	256
Figura 37	Figura de barras de la correlación lineal entre el ítem 1 y el ítem 3	257
Figura 38	Figura de barras de la correlación lineal entre el ítem 25 y el ítem 26	259
Figura 39	Figura de barras de la correlación lineal entre el ítem 26 y el ítem 27	261
Figura 40	Figura de barras de la correlación lineal entre el ítem 35 y el ítem 36	263
Figura 41	Figura de barras de la correlación lineal entre el ítem 35 y el ítem 42	265
Figura 42	Principales actividades del análisis de datos cualitativo	267
Figura 43	Proceso de análisis de datos cualitativos	268
Figura 44	Relaciones entre los temas del análisis cualitativo	284

RESUMEN

En esta investigación se caracteriza el desarrollo profesional de los docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng (Bangkok, Tailandia), a través de la percepción que estos docentes tienen de diversos elementos relativos a la conceptualización de la docencia, de las funciones que comporta el ejercicio de la profesión en el marco universitario y de los aspectos contextuales que particularizan el ejercicio profesional, relativos éstos a la institución educativa y a su entorno sociocultural. Todos estos elementos constituyen y definen el desarrollo profesional en un marco determinado.

A fin de lograr un acercamiento integral y amplio al tema, se utilizó un enfoque metodológico mixto, combinando metodología cuantitativa y cualitativa. Para ello se elaboró y validó un cuestionario para medir las variables asociadas a la concepción que los docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng tienen de la profesión y del entorno en el que ésta tiene lugar. Para la validación del instrumento se solicitó el juicio de expertos en el área de la Educación Superior y se realizó una prueba piloto. Para ahondar en la interpretación que los docentes de esta universidad tienen de su realidad profesional se recurrió a las entrevistas en profundidad que complementaron y aclararon algunos aspectos de los datos obtenidos a través del cuestionario.

Los resultados obtenidos revelan que los docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng carecen de formación pedagógica suficiente para hacer frente a los retos que plantean las peculiaridades del contexto universitario de esta Universidad. También se evidencian serios problemas organizacionales y estructurales que inciden de forma negativa en el desarrollo profesional y que la Evaluación para la Certificación de la Calidad ha puesto de manifiesto.

Palabras clave: Desarrollo profesional, sistema de educación superior, certificación de la calidad, Tailandia.

ABSTRACT

In this study, the professional development of Ramkhamhaeng University lecturers in Bangkok (Thailand) is characterized through their perception of different factors regarding teaching conceptualization, functions involving the exercise of the profession in the university context, and the contextual issues that distinguish the professional practice, with regard to the educational institution and its sociocultural environment. All these factors constitute and define the professional development in a particular context.

In order to achieve a broad and integral perspective to the issue, a mixed methodological approach that combines quantitative and qualitative methodology was employed. A questionnaire was elaborated and validated in order to measure the variables associated with the conception Ramkhamhaeng University lecturers have concerning their profession and the work environment. The questionnaire was validated using experts judgment in Higher Education and a pilot test was undertaken. Furthermore, in-depth interviews were conducted in order to support and clarify some aspects of the information obtained through the questionnaire, enabling a more thorough interpretation of the way the lecturers of this University understand their own professional reality.

The results reveal a lack of sufficient pedagogical training among Ramkhamhaeng University lecturers to be able to meet the challenges in this idiosyncratic teaching envelopment. Moreover, the results show a number of serious organizational and structural problems which negatively affect lecturers' development, with impacts being demonstrated through the Quality Assurance Evaluation.

Keywords: Professional development, Higher education system, Quality assurance, Thailand.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.- INTRODUCCIÓN

Tailandia es un país emergente que en menos de una generación ha conseguido un notable desarrollo económico y social, que se jacta de haber sido el único país del sureste asiático que no fue colonizado y que tiene una monarquía que le da estabilidad a pesar de la convulsa historia de golpes de estado que ha tenido a lo largo de su historia y en los últimos años. Todo ello le sitúa en una posición geopolítica de liderazgo en relación con los países de su entorno. Tailandia aspira a mantener un liderazgo entre los países del sudeste asiático y a posicionarse como un país desarrollado en la comunidad internacional.

Al igual que otros muchos países en todo el mundo, se enfrenta a los retos de una economía local en la que, por una parte, las grandes compañías internacionales copan un terreno cada vez mayor y por otra las conexiones y alianzas internacionales van en aumento. De este modo el lograr una fuerza de trabajo altamente preparada capaz de desempeñarse en un contexto de trabajo de gran complejidad, se presenta como el mayor potencial para poder alcanzar esta meta de liderazgo en la próxima implantación de la Comunidad Económica de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN Economic Community o AEC). De ahí que la calidad de la educación en general y de la educación superior en particular, se haya puesto desde hace unos años en el punto de mira de las políticas gubernamentales y constituyan un motivo de preocupación para la opinión pública.

Y es que, en esta nueva era del conocimiento las universidades se convierten en un producto de mercado altamente codiciado por los gobiernos de los países, los cuales compiten por tener las mejores universidades. La internacionalización de la educación superior se presenta como un motor de cambio, con un modelo académico, de gestión y

una tradición occidental. Como si se tratara de un producto más, las universidades son tasadas según unos cánones internacionales y situadas en un ranking, introduciéndose conceptos de eficiencia, eficacia y efectividad.

Sin embargo, no debe pasar desapercibido el hecho de que en este contexto internacional las normas del mercado son las que se imponen y los criterios no son establecidos por todos los participantes sino por los más fuertes, las potencias económicas, de modo que lo que se impone es un modelo mercantil y occidental.

En Tailandia las políticas en materia de educación han favorecido esta transformación de las universidades. La situación actual de la universidad tailandesa se debe, en gran parte, a la Ley Nacional de Educación de 1999, en la que se acomete una reforma del modelo educativo y administrativo en todos los niveles educativos, orientada a incrementar la calidad de la educación. Por ejemplo, establece como uno de sus principales objetivos lograr recursos humanos que sean valiosos para el desarrollo de la nación, lo cual “permitirá a Tailandia situarse en la comunidad internacional como una nación desarrollada, dotada de honor, dignidad, paz y orgullo en la identidad tailandesa apreciada por todos” (Office of the National Education Commission [ONEC], 1999).

Vemos entonces que el gran interés de Tailandia por presentarse como un país desarrollado, ajustándose al modelo internacional para no perder el carro del progreso, corre paralelo a la acentuación de la idiosincrasia y la identidad nacional, con el mantenimiento de valores y costumbres tradicionales.

1.2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La introducción de un nuevo enfoque pedagógico, centrado en el alumno en la Ley Nacional de Educación de 1999, orientada a lograr una educación de mayor calidad, implica que el profesorado, mayoritariamente formado según un enfoque tradicional de la enseñanza en el cual el profesor es el centro, tendría que cambiar su rol e

implementar nuevas metodologías que permitieran al alumnado adquirir habilidades, competencias y no solo conocimientos lo cual le permitiría aprender de forma significativa, siendo responsable de su propio aprendizaje y le capacitaría para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Pero sobre todo, ha sido la implementación de las políticas de control de la calidad con la implantación de los TQF (Thailand Qualification Frameworks) lo que ha causado un enorme impacto en la vida académica universitaria (Sae-Lao, 2013:3). La demanda de informes que implica y la comparación constante de los logros a través de los requisitos del Control de Calidad, crean presiones adicionales no solo por el aumento de carga de trabajo que supone, sino sobre todo por el apremio para publicar investigaciones, todo lo cual es un trabajo añadido a la ya cada vez más compleja tarea de enseñar (Sae-Lao, 2013: 273). No obstante, el descontento que ha ocasionado entre los profesores es debido, en parte, a que se ve como una presión impuesta externamente, pero principalmente, por la forma de implementación, que en su opinión establece criterios poco acordes a la realidad y está basada en un “sistema de papeleo” que es no es capaz de reflejar la realidad y por lo tanto resulta ineficaz.

Por todo ello, a pesar de que en los informes se asegura la calidad de la educación tailandesa, los resultados educativos no han sido los que cabría esperar. Tailandia se sitúa en los puestos de cola en las pruebas internacionales de rendimiento académico (PISA 2012). Tampoco parece que la universidad lo esté haciendo mejor. Sirva a modo de ejemplo el estudio de Damrongchai (2013) en el que analiza la razón por la que, a pesar del aumento del número de universitarios que realizan sus estudios de japonés, los empresarios japoneses que operan en Tailandia, afirman tener dificultades para encontrar personal tailandés que hable japonés que sea cualificado para el trabajo requerido.

Como señalaba Sae-Lao (2013), la implementación del Sistema de Evaluación de la Calidad en el Sistema de Educación tailandés ha seguido la misma pauta histórica que otras reformas en las que se adopta un modelo extranjero de forma parcial supuestamente con objeto de adaptarlo a la idiosincrasia tailandesa, pero que en el fondo estaría enmascarando una carencia de medios para realizarlo en plenitud. Y lo

que es aún más grave, finalmente las adaptaciones tampoco responden a esa idiosincrasia (p. 21).

En el tema de la formación pedagógica del profesorado universitario se observa la misma tendencia, pues si bien en otros países como es el caso de España, estos procesos de reforma educativa han motivado la elaboración de planes de formación pedagógica, de investigaciones en torno al tema, e igualmente ha abierto el debate sobre la función de la universidad, la necesidad de una pedagogía universitaria y el desarrollo profesional del docente universitario, en Tailandia esto no ha sido igual, la necesidad de formación se limita a un requisito que el profesor cubre con una oferta de actividades aisladas y sin cohesión.

De acuerdo con Imbernón (2002), formación y desarrollo profesional son dos caras de la misma moneda, de modo que la formación facilita ese desarrollo y a la vez es este desarrollo el que da sentido y legitimidad a la formación (p. 18). Por ello, al situarnos en el marco de una reforma que propone un cambio de paradigma de la docencia y de la práctica educativa, resulta obvio que para ello el profesor necesita contar con herramientas didácticas y pedagógicas que le ayuden a afrontar los nuevos retos y responder a las exigencias que se le imponen, por ello creemos que la formación psicopedagógica resulta fundamental.

Por otra parte un desarrollo profesional auténtico requiere en primer lugar compromiso personal, pero también apoyo institucional. En opinión de Ferreres (2001), la opción por mejorar es una cuestión de compromiso ético y moral por realzar la vida de los alumnos, y si no nace de esta fuente, nos quedaremos en cambios superficiales (p.2). Pero también es cierto que la Universidad, con sus políticas, organización y la cultura que genera en el entorno de trabajo, imprime una dirección hacia la que el profesorado enfocará su desempeño. De este modo, por ejemplo Ferreres (Ibídem), entre otros, denuncia que la evaluación, tal como se plantea en la universidad española, es sólo algo circunstancial que no genera desarrollo profesional. Este aspecto es aún más acentuado en la universidad tailandesa.

En este contexto de reformas educativas en el que nos situamos, el profesor universitario es un elemento fundamental. Poder conocer en profundidad cómo percibe su realidad y cómo vivencia sus experiencias laborales es necesario para que las reformas se concreten en mejoras educativas.

Asimismo, el desarrollo profesional, al tener un sentido de proceso de mejora que abarca todos los aspectos de la vida laboral, creemos que es el marco adecuado para comprender de modo holístico y en profundidad la situación del profesor universitario.

Por otra parte, el entorno en el que se desarrolla la vida académica en la universidad tailandesa es muy complejo. Los retos a los que está haciendo frente –tal vez no muy diferentes a los de otras universidades en todo el mundo– unidos a su propia idiosincrasia social, histórica y cultural, y al énfasis por unir modernidad y tradición, hacen de Tailandia un contexto peculiarmente interesante. Esto nos sugiere la necesidad de conocer cómo está afrontando estos retos en el marco de los objetivos que se ha propuesto, en los que se trata de aunar tradición y modernidad, lo oriental y lo occidental en un difícil equilibrio y cómo esto afecta al desarrollo profesional de los profesores universitarios.

Del mismo modo, y como nos situamos en un contexto de reformas educativas –claramente influidas por un modelo occidental– y de grandes objetivos nacionales en los que la universidad tiene un lugar prominente, si bien, como ya hemos dicho, el desarrollo profesional de los profesores universitarios se presenta como un elemento fundamental en el logro de tales metas, en base a la experiencia laboral desarrollada por la investigadora en este entorno, la cultura también se nos revelaba como otro elemento al que es necesario prestar una especial atención.

Por ello el propósito de este trabajo radica en conocer la situación del desarrollo profesional de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng desde su propia perspectiva. En base a la información obtenida, se harán propuestas de mejora para el desarrollo profesional de estos profesores.

1.3.- JUSTIFICACIÓN

Al igual que muchas universidades en todo el mundo, la Universidad tailandesa se ve afectada por la evaluación del desempeño y el control de la calidad. Para las Instituciones de educación superior ha supuesto una exigencia para ser más eficientes y eficaces, lo que se traduce en mejorar los resultados. Con este fin han optado por asumir un enfoque de orientación al cliente que les haga ser competitivos (Veesakul, 2003. Citado en Saifah, 2011: 6-7).

Las autoridades universitarias tailandesas, esperan que la educación superior mejore por el hecho de que los profesores universitarios tengan una alta formación en su campo de conocimiento y tengan la obligación de informar que su labor se ajusta a unos parámetros de calidad establecidos para todas las instituciones de Educación Superior. Por su parte, la mayoría de universidades públicas, que con el recorte de los fondos presupuestarios provenientes del gobierno se muestran reticentes a invertir en actividades de desarrollo profesional de su plantel universitario (Prachyapruit, 2001:4), no dan mayor importancia al desarrollo profesional de su plantel docente y más bien vuelcan sus esfuerzos en mostrar los resultados que las autoridades universitarias estatales les requieren.

Con esta investigación se pretende aportar un mayor conocimiento sobre un tema poco investigado en el contexto tailandés y de este modo, destacar la importancia del desarrollo profesional para el logro de una educación universitaria que dé respuesta a los desafíos que plantea la sociedad actual, aportando un acercamiento holístico y global al tema.

El hacerlo desde la perspectiva que tienen los propios profesores sobre su profesión y la mejora de la misma, consideramos que es crucial para cualquier intento de mejora sistemática en la profesión, pues a menudo la diferencia de concepciones de los agentes educativos implicados puede obstaculizar los esfuerzos llevados a cabo para mejorar la calidad de la educación. En este sentido resulta esclarecedor el trabajo en torno a las distintas concepciones de calidad de la universidad que tienen los distintos agentes implicados, esto es, alumnos, profesores y organismos gubernamentales como OHEC,

llevado a cabo por Sandmaung y Khang (2013: 260), quienes encontraron una seria discordancia entre los criterios de calidad impuestos por las autoridades tailandesas competentes en esta materia (OHEC) y lo que los grupos implicados entienden que debe ser una universidad de calidad.

Por otra parte, con esta investigación pretendemos demostrar que la fuerte raigambre que tienen las concepciones culturales en la universidad tailandesa hace necesario tener este factor en cuenta a la hora de implementar modelos educativos o de gestión occidentales, pues bien utilizado puede ser una fortaleza. Y con ello la necesidad de que las políticas educativas estén contextualizadas.

Si nos referimos a la contribución que tiene la Universidad en el desarrollo económico y social de un país, y que una población con sólidos fundamentos educativos es la base de un sistema democrático estable, vemos que es necesario que todos los ciudadanos tengan acceso a una educación de calidad y no sólo las élites. Por ellos, la importancia de esta investigación radica en que toma como contexto de estudio una universidad de acceso abierto, que tiene como lema el ofrecer una oportunidad educativa a todos, especialmente a los que menos recursos tienen, una universidad que cuenta con el mayor número de estudiantes de todas las del país.

1.4.- ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Para poder llegar a realizar un estudio exhaustivo que nos permita entender el desarrollo profesional desde la perspectiva de los profesores de la Universidad de Ramkhamheng, en el capítulo II a través de la revisión de la literatura especializada se busca lograr un entendimiento de este concepto y de las dimensiones que abarca desde una visión global y no reductiva del mismo.

Conscientes de la importancia que tiene el contexto en el que se desenvuelve el desarrollo profesional, nos percatamos de la necesidad de tener una perspectiva del marco contextual, partiendo del país, sus características sociodemográficas, los rasgos culturales y el sistema educativo, que se verá en el capítulo III. En este capítulo

iremos progresivamente descendiendo y enfocando nuestro centro de atención. Partimos de la caracterización del Sistema de Educación Superior tailandés, pues creemos que conocer la historia, el sistema de administración y gobierno o cómo se manifiesta la cultura en el ámbito universitario nos aporta una perspectiva necesaria para entender el actual marco del desarrollo profesional del profesor universitario tailandés. Posteriormente se hace una descripción del contexto más inmediato de la investigación: la Universidad de Ramkhamheng.

El capítulo IV comprende el marco metodológico, en el que se presentan los presupuestos metodológicos en los que nos hemos basado para lograr los objetivos de la investigación. El capítulo V recoge los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos utilizados para la recogida de los datos. Y en el capítulo VI se presentan los principales hallazgos y en el capítulo VII se exponen las conclusiones a las que se llega tras la realización de la investigación y se ofrecen diversas líneas de investigación que pueden seguirse a raíz de la investigación realizada.

1.5.- OBJETIVOS

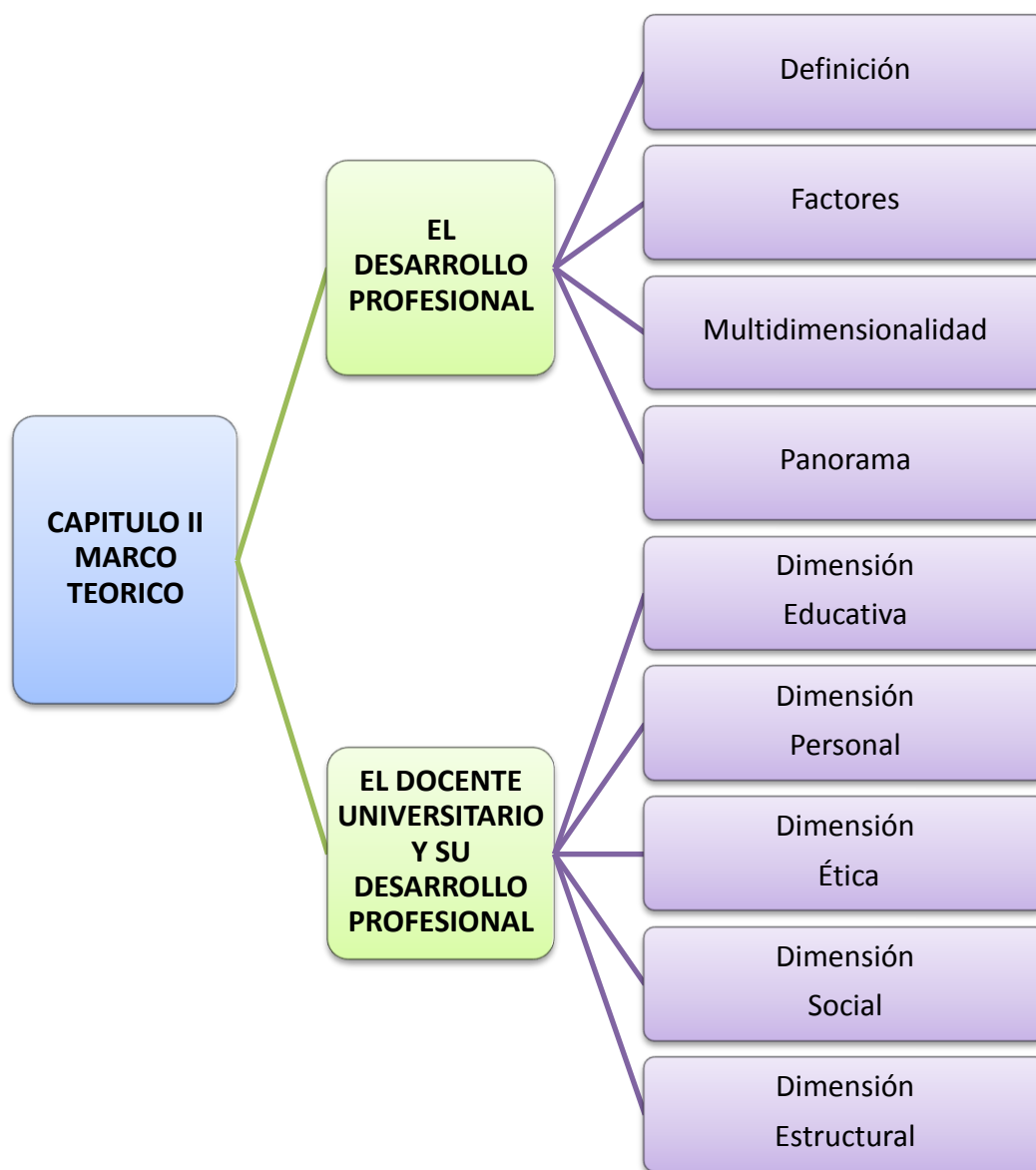
1.5.1.- Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es conocer cómo comprenden y experimentan su propio desarrollo profesional y su trabajo docente los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng (Tailandia), en el actual contexto de la universidad tailandesa.

1.5.2.- Objetivos específicos

Del objetivo general se desprenden estos otros objetivos específicos:

1. Conocer cuál es la percepción de los profesores tailandeses de la Universidad de Ramkhamhaeng acerca de su identidad profesional en el actual contexto de la universidad tailandesa.
2. Analizar la percepción de los profesores tailandeses de la Universidad de Ramkhamheng sobre el contexto universitario en relación a su trabajo docente.
3. Conocer cómo perciben los profesores de la Universidad de Ramkhamheng los cambios que ha introducido en el actual contexto universitariola evaluación de la calidad.
4. Indagar en el papel que tienen las concepciones culturales de los profesores de la Universidad de Ramkhamheng en relación a su desarrollo y satisfacción profesionales



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.- EL DESARROLLO PROFESIONAL

Al acercarnos al tema del desarrollo profesional, la primera dificultad con la que nos encontramos es la complejidad que éste encierra, como se refleja en la abundancia y diversidad de estudios que encontramos en la literatura especializada. Esto hace imposible la tarea de abarcar en profundidad un campo tan amplio. Sin embargo, centrar el análisis en un aspecto concreto sin tener una visión global, tampoco parece conveniente, ya que se corre el riesgo de partir con un enfoque reductivo. Por ello hemos optado por tratar de obtener esa visión de conjunto necesaria que en la literatura científica encontrábamos disgregada.

El término desarrollo, según la Real Academia Española de la Lengua, tiene el sentido de progresar, crecer, hacer incrementar algo –nos está señalando un proceso y la dirección del mismo-. A la vez, encontramos que el adjetivo “profesional” tiene una connotación valorativa que se emplea para significar que la profesión se ejerce con relevante capacidad y aplicación, siendo opuesto al ejercicio que pueda hacer un aficionado. También alude a la pertenencia de una persona a una profesión –entendida como un oficio que se ejerce y por el que se tiene derecho a retribución-.

Para algunos autores, al hablar de desarrollo profesional, resulta ineludible hacer referencia a su sentido social, puesto que las profesiones han surgido a lo largo de la historia con la finalidad de responder a las necesidades sociales (Pérez, 2009; Marchesi, 2007. Citados en Crisol y Romero, 2014: 25), de modo que el profesional, a través del buen ejercicio de la profesión, aporta un servicio a la sociedad (Crisol y Romero, 2014: 25).

Por lo tanto, entendemos que nos estamos refiriendo a un proceso de crecimiento, de mejora en el ejercicio de una profesión, que tiene unas repercusiones sociales. Pero también al sentimiento de pertenencia a esa actividad, de la que además se vive. Se trata entonces, de un fenómeno multidimensional y que implica cambios. No es de extrañar entonces que pueda provocar reticencias, pues como dice Paredes (2013: 103): “Que haya gente poco interesada en renovar la forma en que trabaja no deja de ser algo normal en cualquier profesión. Las rutinas ayudan a soportar largos años en instituciones y el cambio de rutinas no garantiza bienestar.”

2.1.1.- Definición de desarrollo profesional del docente desde una perspectiva universitaria

La docencia, como toda profesión, requiere una formación específica y sistemática para llevarla a cabo y para mejorar en su ejercicio. Gimeno (1997), por ejemplo, habla de profesionalización del docente y lo entiende como el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas que constituyen lo específico de ser profesor (Citado en Hernández, 2010:4)

Cuando esto se ha tratado de trasvasar a la universidad se han presentado algunas dificultades. La principal de ellas es que nos encontramos con una tradición universitaria en la que el profesor universitario se identifica más con la profesión relativa a su área de conocimiento que con la de profesor (De la Cruz Tomé, 2003:43). De este modo Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) afirman que el profesorado universitario en España, al igual que en otros países, es el peor preparado desde el punto de vista psicológico y pedagógico (en León y Gonzalo, 1999: 64) pues, paradójicamente estos aspectos han sido marginados. La principal razón que se esgrime para ello es que tradicionalmente, en la universidad ha dominado una concepción del aprendizaje como transmisión de conocimientos, según la cual conocer una disciplina y dominar los contenidos es suficiente para saber enseñarla, (Escudero, 1998: 36), lo cual, a su vez, responde a una determinada concepción de la función de la universidad.

En relación con lo anterior, Feixas (2002:4), por ejemplo, señala que el profesor tiene que abandonar esa idea de enseñanza y empezar a entender que lo que tiene que conseguir es que el estudiante desarrolle y cambie sus propias ideas en relación con la disciplina. En esta línea y con el fin de lograr una docencia de calidad, Torrego y López (1999:

50) apuntaban la necesidad de rescatar algunos factores valiosos y humanizantes de la función docente, destacando entre ellos, como variables fundamentales, la formación didáctica y la reflexión sobre la acción, así como la colaboración y cooperación entre los docentes.

Junto a la voz de los expertos, se alza también la de la sociedad que empieza a demandar una enseñanza universitaria innovadora y creativa, que prepare al futuro profesional para aprender a lo largo de la vida, siendo capaz de adaptarse a un mundo en constante cambio. De este modo, la innovación, el cambio y la calidad se presentan como factores impulsores de la formación y del desarrollo profesional.

Por todo ello, creemos que la definición del desarrollo profesional que recoge el Ministerio de Educación y Ciencia es un punto de partida básico, ya que hace referencia a la problemática expuesta y además es ampliamente aceptada por los estudiosos del tema. Por lo tanto, consideramos que el desarrollo profesional desde una perspectiva universitaria, se puede entender como:

[...] cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades (M.E.C., 1992:35)

Lo primero que cabe destacar de la definición anterior es que el desarrollo profesional, desde una perspectiva universitaria, tiene una dirección clara: aumentar la calidad; es decir, que debe dirigirse hacia el perfeccionamiento. Y señala que la razón de ser, la finalidad del desarrollo docente, en este ámbito, es el perfeccionamiento de la profesión en las tres funciones básicas: educadora, docente e investigadora.

Igualmente, es importante señalar que incluye el diagnóstico, basado en un análisis de necesidades, como parte de la definición. De este modo da a entender que, si bien hay unos elementos que conforman el desarrollo profesional, éste se entiende más como un proceso de superación de unas carencias. También forman parte de la definición las acciones que se derivan y van dirigidas a la satisfacción de esas necesidades, como puede ser la formación. En relación a esto, deja entrever que los contenidos de la formación docente, no se deben ceñir a teoría, a conocimientos, ni tampoco a los aspectos prácticos, sino que se han de considerar tanto los aspectos teóricos y prácticos como aquellos otros que no siempre son tan explícitos como podrían ser las creencias o la concepción que se tenga del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

Otros aspectos de esta definición que cabría resaltar son, por una parte, que no adopta una visión unilateral ya que afirma que para establecer las necesidades se han de tener en cuenta cuáles son éstas desde la perspectiva del profesorado tanto como las que surgen desde la perspectiva de la institución.

Caballero y Bolívar (2015: 59-60) destacan de esta definición que es una trayectoria, ya sea individual o grupal, que requiere intencionalidad además de la implicación de quien o quienes la recorren y que aunque se le asocia con conceptos como cambio, mejora, perfeccionamiento, formación y calidad, entre otros, no se reduce a ninguno de ellos y tampoco se les puede tomar como sinónimos, sino como complementarios. Para estos autores, el desarrollo profesional depende igualmente de factores que impulsan el progreso y de obstáculos que lo bloquean o lo hacen retroceder y los clasifican en cuatro tipos principales (Tabla 1):

Profesionales	Relacionados con el desempeño de la profesión. Destacan: sistemas de acceso y promoción, apoyo institucional, departamental y/o grupal, ambiente de trabajo, recursos humanos y materiales disponibles para el ejercicio de la profesión, salario, incentivación, etc.
Personales	Son intrínsecos al profesor y tiene que ver con: estado físico, psicológico y cognoscitivo. Abarca otros aspectos como: edad, condiciones de salud, personalidad, experiencia profesional, motivación, formación, conocimiento, etc.
Contextuales	Aunque son elementos externos a la propia persona del docente, le influyen de manera directa, por ejemplo: el entorno familiar, amistades, pertenencias y el conjunto de relaciones sociales que forman parte de su vida rutinaria.
Sociales	Elementos externos que influyen en la vida profesional de manera más indirecta, tales como: acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que tienen lugar a escala nacional o internacional.

Tabla 1: Clasificación de elementos que influyen en el desarrollo profesional (fuente: Elaboración propia adaptado de Caballero, 2009. En Caballero y Bolívar, 2015:60)

2.1.2.- Factores que conforman el desarrollo profesional desde una perspectiva universitaria.

Por lo que acabamos de mencionar, no es de extrañar que el interés por el desarrollo profesional del profesorado universitario haya estado ligado al tema de la formación continua. Pero tampoco conviene olvidar que, como también dice Contreras(1997:63), dada la naturaleza social y pública de la enseñanza, la labor del profesor universitario se encuentra sometida a numerosos condicionantes. Lo podemos representar de la siguiente manera de forma gráfica en la siguiente figura (Fig. 1).



Fig. 1: Principales ámbitos del desarrollo profesional del profesorado universitario (Fuente: elaboración propia)

Para poner orden en esta complejidad de elementos, los investigadores han tratado de agruparlos. Así por ejemplo, para Imbernón (2002) el desarrollo profesional gira en torno a **factores formativos** y **factores laborales**. Mientras que Escudero (1998) lo entiende más como un problema de índole cultural y política. Y también Feixas (2004) señala que los factores socioculturales, políticos y económicos ejercen una influencia indirecta primero sobre el desarrollo de la universidad y después sobre los profesores. Por su parte, Ferreres (2001) considera que el desarrollo profesional gira en torno a dos factores: **la organización** y **la persona del profesor**, aunque también añade un tercer factor: **la dimensión social**.

También la **identidad**, las concepciones y **creencias** que tenga sobre su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cruz Tomé, 2003:37) van a jugar un papel clave en el desarrollo profesional; las concepciones y creencias que el profesor tenga sobre el **proceso educativo**. Rodríguez Espinar (2003: 86) alertaba sobre la importancia de prestar más atención al poder que tiene la visión de cada profesor acerca de la enseñanza, pues determinará su práctica. Por su parte, Miguel (2003: 24) apuntaba al papel que las **políticas universitarias** puesto que pueden estar favoreciendo un determinado perfil profesional. También la universidad, contribuye a formar una

cultura y a generar un clima que puede favorecer o no el interés e implicación de los profesores hacia su mejora como docentes.

De todo ello se desprende que una visión integral y holística del desarrollo profesional nos obliga a considerar otras dimensiones además de la formación permanente del profesor universitario, ya que algo que no podemos olvidar al tratar este tema, es que se trata de un fenómeno que ofrece gran complejidad, por ello junto a las cuestiones de orden educativo hay que considerar también la influencia de otros elementos que exceden el ámbito educativo. También conviene tener en cuenta los factores que conforman el desarrollo profesional no se dan de modo aislado sino en una relación de apertura, de modo que unos influyen sobre los otros (Fig.2).

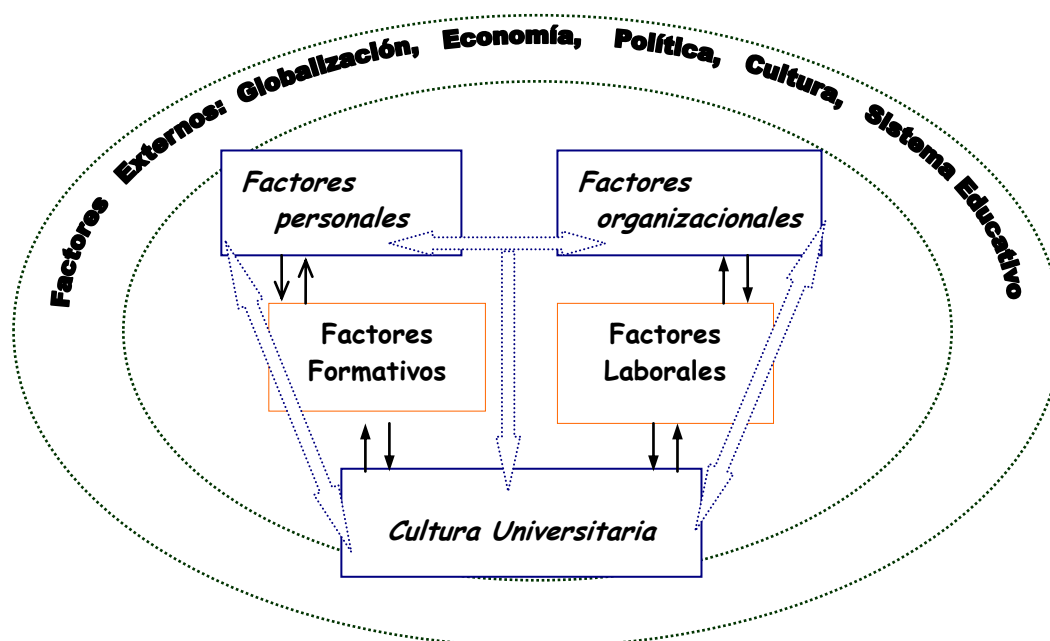


Figura 2: Interrelación de los factores del desarrollo profesional del profesorado universitario desde la perspectiva universitaria. (Elaboración propia)

2.1.3.- Multidimensionalidad del desarrollo profesional del profesor universitario

Desde nuestro punto de vista y para ayudarnos a entender en su complejidad y completitud este fenómeno multidimensional, dinámico y abierto, a modo de corte analítico, creemos que todos estos elementos que conforman el desarrollo profesional del profesor universitario, se podrían agrupar en torno a cinco grandes dimensiones, que recogemos en el siguiente cuadro y que explicitaremos en los epígrafes que vienen a continuación (Tabla 2).

DIMENSIONES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA UNIVERSITARIA

EDUCATIVA	PERSONAL	ESTRUCTURAL	SOCIAL	ETICA
Modelo educativo. Concepciones y enfoques de la enseñanza y del proceso de enseñanza-aprendizaje	Creencias, valores e ideales Bagaje cultural Historia de vida	Ideario de la institución y su modelo educativo Políticas y normativas	Políticas educativas Consideración y reconocimiento de la profesión Clima laboral: relaciones con los compañeros, en el aula y con la institución	Compromiso con la comunidad Promotor de valores Equidad en el trato
Planes de formación: formación inicial y continua	Personalidad, madurez personal Motivación y expectativas	Criterios de contratación Criterios de promoción	Cultura universitaria	Valor del testimonio
Conocimientos, competencias, aptitudes y actitudes	Satisfacción laboral	Evaluación	Contexto sociocultural y económico	
Desempeño docente	Identidad personal y profesional	Organización de los tiempos, espacios y distribución del trabajo	Asignación de funciones y expectativas de los agentes sociales	
Innovación y creatividad	Experiencia docente	Asignación de recursos, sueldos e incentivos	Valoración desde los agentes sociales	

Tabla 2: Clasificación de las dimensiones del desarrollo profesional desde el ámbito universitario (fuente: elaboración propia)

2.1.4.- Panorama del desarrollo profesional del profesor universitario en el marco del actual contexto de la calidad de la educación universitaria

En todo este tema, hay un hecho que resulta obvio, y es que el interés por el desarrollo profesional del profesor universitario aparece vinculado a la preocupación por la calidad de la docencia universitaria y por ello, como ya hemos señalado, se le asocia principalmente con la formación psicopedagógica. Y todo ello hay que situarlo en el contexto de los procesos de evaluación institucional de la calidad de las universidades y de la internacionalización de la Educación Superior. Tampoco podemos olvidar que todo ello se da en el marco de la actual sociedad de la información.

De este modo la formación psicopedagógica del profesorado universitario se plantea como un factor fundamental para la mejora de la Universidad. (Rodríguez Rojo 1999; Palomero, 2003).

Por recoger sólo la opinión de algunos autores en publicaciones recientes, Porto y Mosterio (2014) manifiestan que “la formación del profesorado universitario es un elemento clave para los procesos de mejora y calidad de la enseñanza” y por ejemplo lo vinculan a la innovación en la universidad, apostando por capacitación adaptada al momento profesional en el que se encuentran las personas (p. 153). Igualmente para Feixas et al. (2015), la calidad de la enseñanza universitaria requiere de mucha formación. Entendemos por tanto que, como veremos, no es aún un tema superado.

Por todo ello, entendemos que el desarrollo profesional del profesor universitario tiene lugar en el marco de otros procesos relacionados tanto con la sociedad en la que se inserta como con la universidad en la que trabaja y a la vez, con su desempeño laboral puede influir también en ellas. En la figura 3 representamos de modo gráfico el panorama en el que tenemos que situar el desarrollo profesional del profesor universitario.

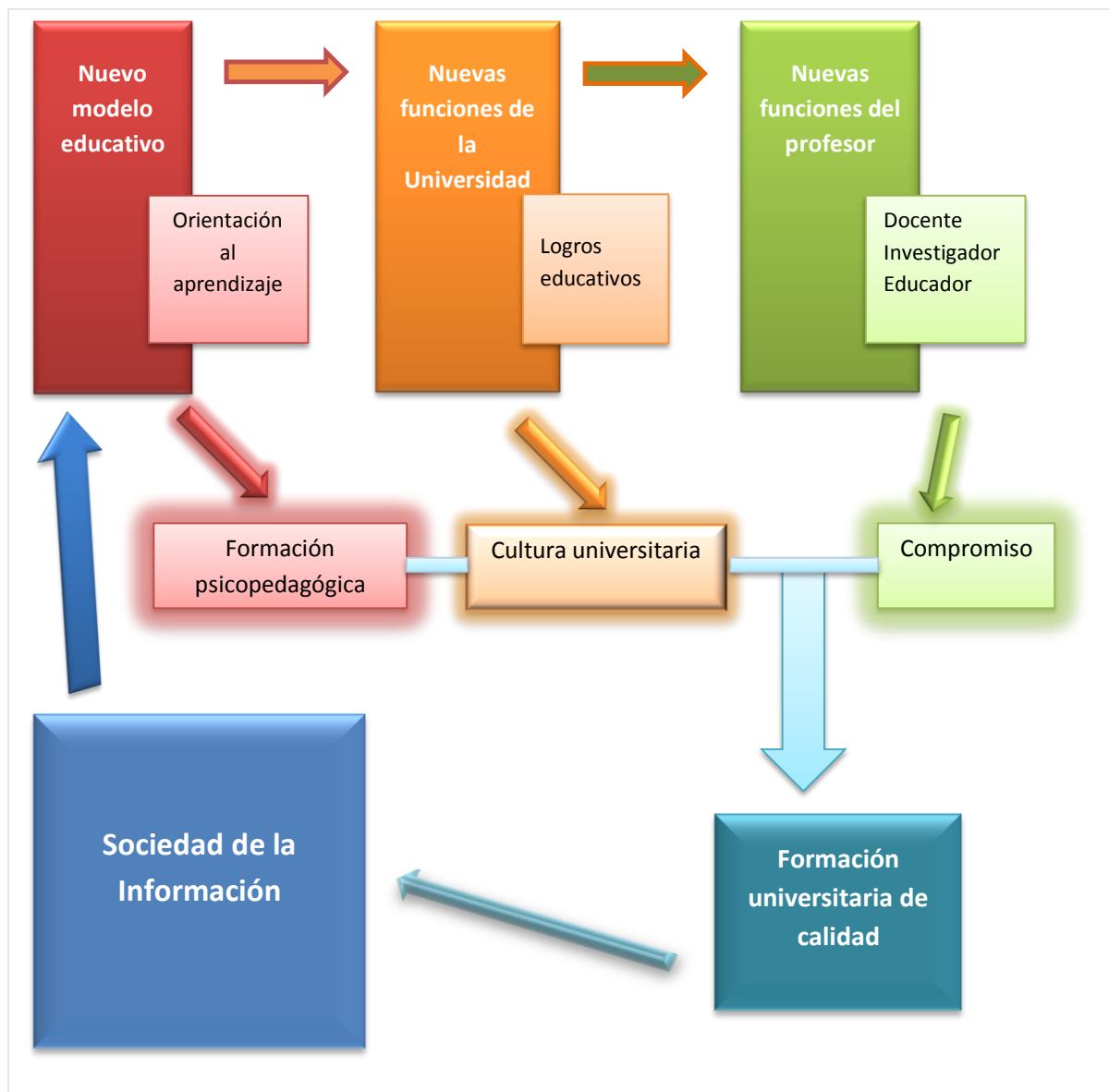
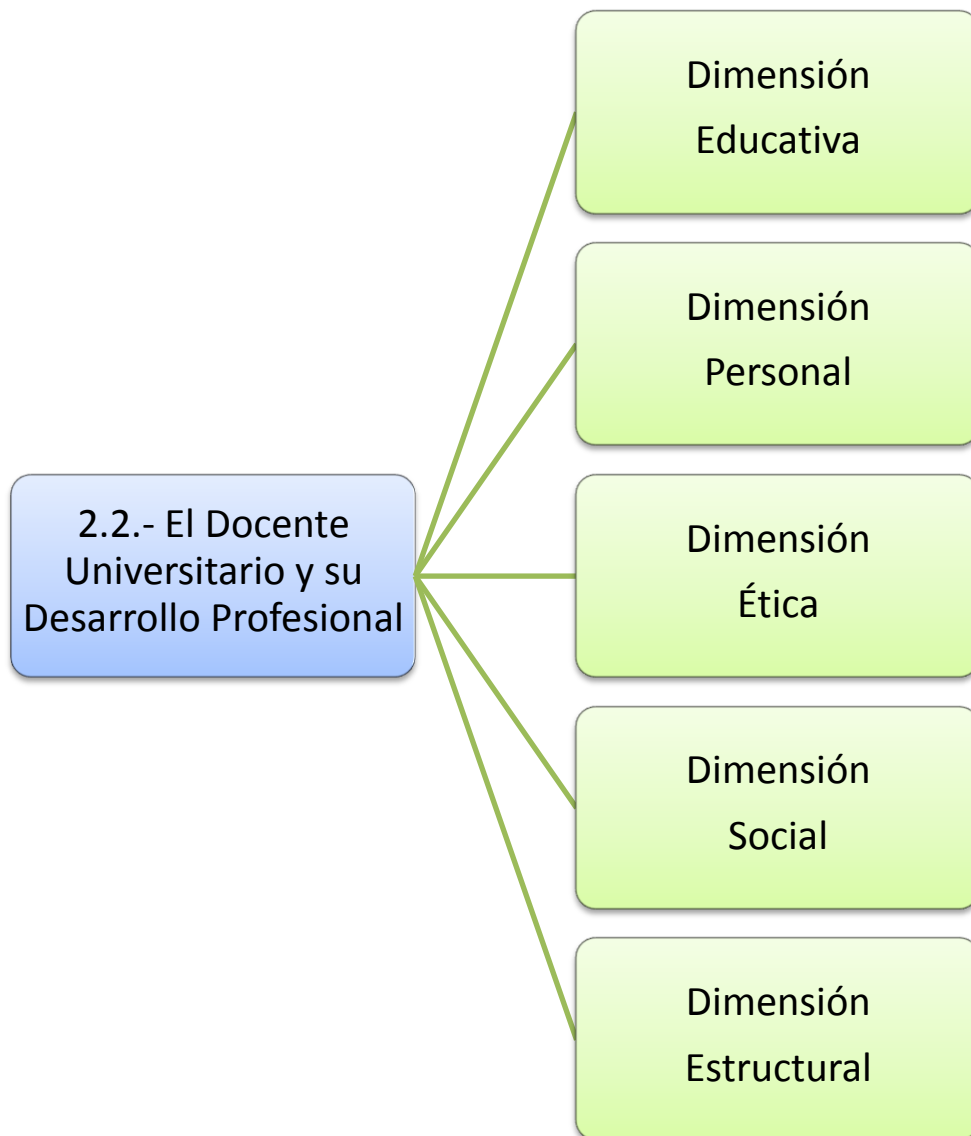


Fig. 3: Panorama del desarrollo profesional del profesor universitario (Fuente: elaboración propia)



2.2.- EL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

Entendemos que el desarrollo profesional en el ámbito universitario está conformado por cinco grandes dimensiones. A lo largo de este apartado se irá profundizando en cada uno de ellos.

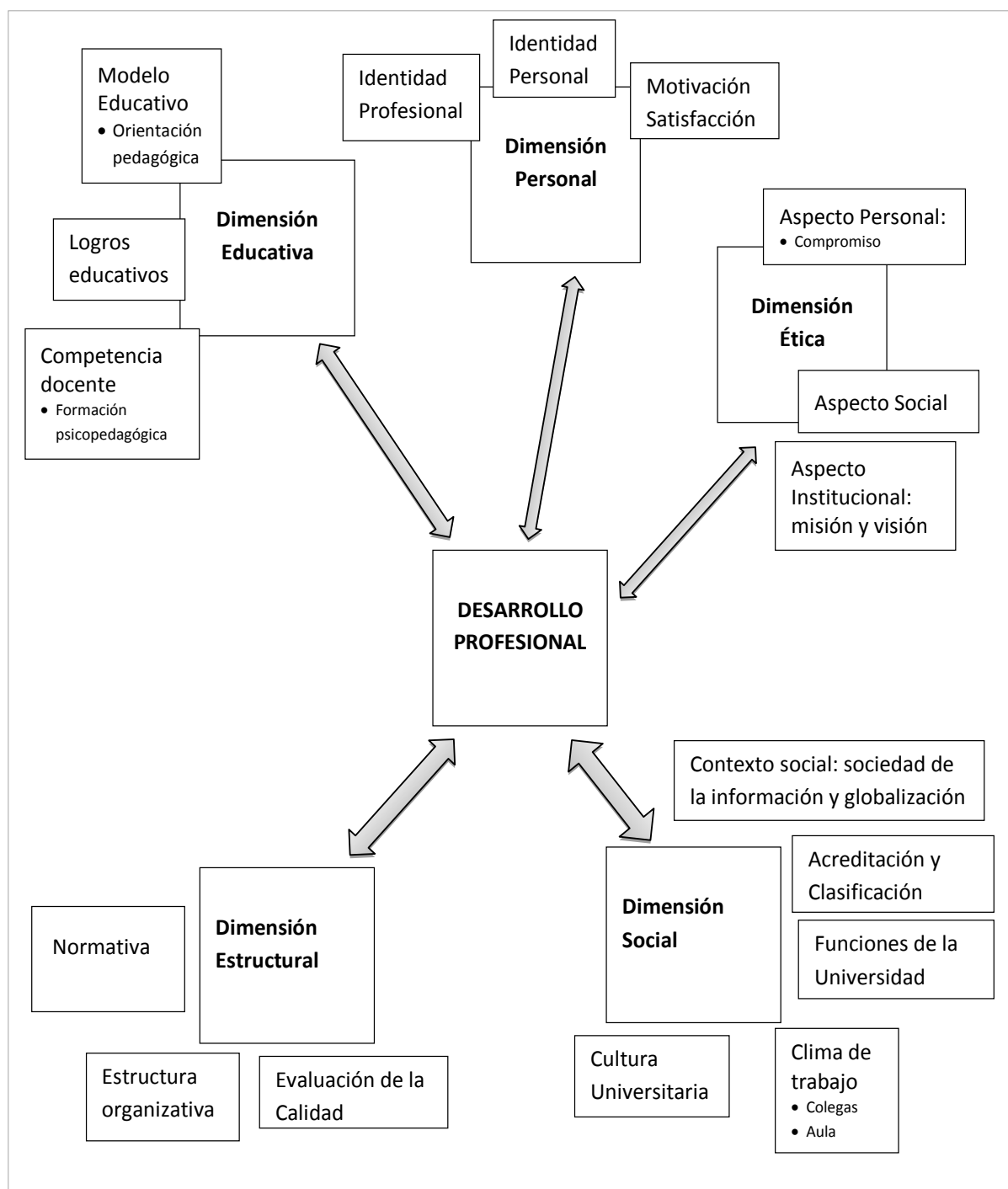
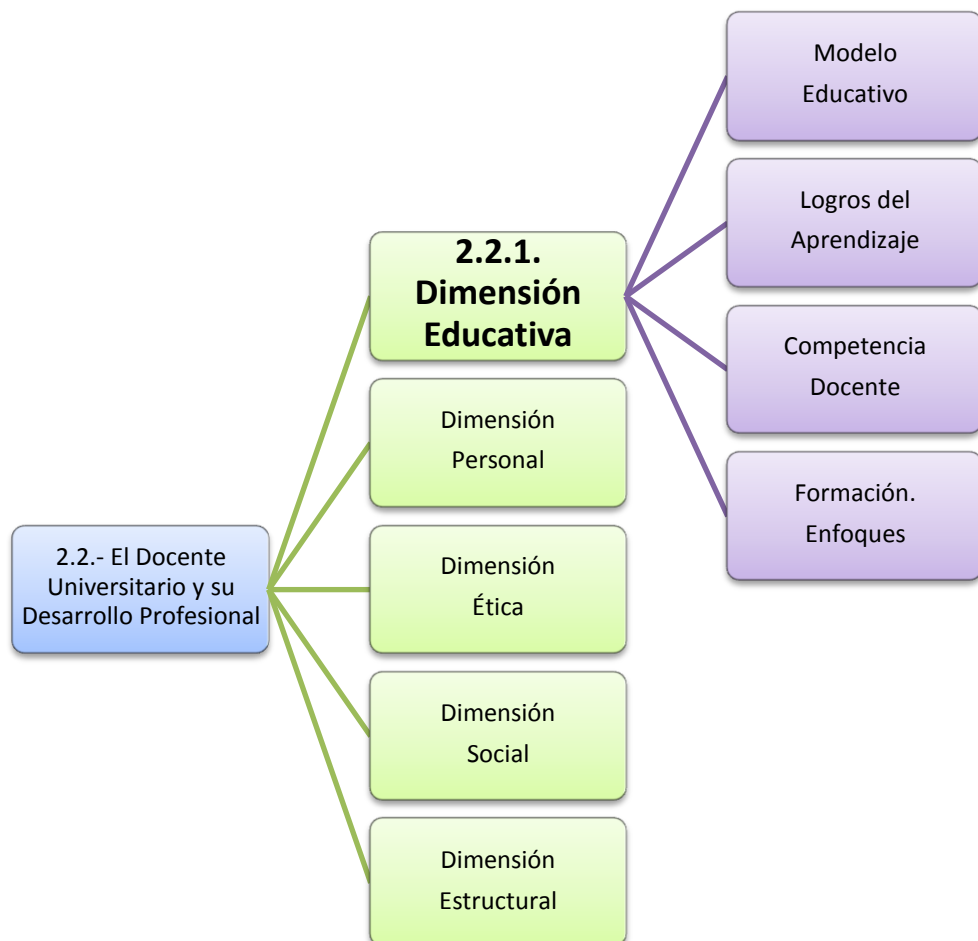


Figura 4: Dimensiones del desarrollo profesional del profesor universitario. (Fuente: elaboración propia)



2.2.1.- Dimensión Educativa

En el contexto de la sociedad de la información la universidad ha emprendido un proceso de cambio de modelo educativo con el ánimo de mejorar su calidad. Ésta, en último término, se traduciría en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, unos aprendizajes que les han de permitir responder mejor a los retos que plantea una sociedad en constante cambio. Esto, a su vez, implica la necesidad de que el cuerpo de profesores tenga unas competencias, conocimientos y actitudes que contribuyan a hacerlo posible. De ahí que la formación del profesor universitario se plantee como un elemento crucial.

Entendemos que la dimensión educativa del desarrollo profesional engloba tres grandes aspectos íntimamente relacionados. Por un lado, la orientación pedagógica que se deriva de una determinada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto a las nuevas competencias que este modelo educativo demanda de los profesores. Por otro lado hay que considerar los distintos modelos de formación que se plantean: cuáles han de ser los contenidos, quién ha de ser el destinatario, cuándo y cómo se realiza, etc. Estos planteamientos formativos responden a una concepción de desarrollo profesional de la cual se parte.

2.2.1.1.- Modelo educativo y orientación pedagógica

La concepción que el profesor tenga acerca de la enseñanza y de la finalidad de la educación, va a determinar en gran parte los propósitos hacia los que el profesor orienta su enseñanza y por tanto las estrategias que va a poner en funcionamiento a la hora de enseñar. Y es que, como decía Rodríguez Rojo(1999:125), de una teoría educativa de la enseñanza se derivan unos determinados estilos metodológicos. Aunque tampoco podemos pasar por alto que las estrategias que el profesor utiliza, además de estar guiadas por las intenciones educativas, también dependerán en gran medida del contexto en el que tiene lugar la acción educativa. Por ejemplo, como señala Gómez (2002:272) cuando en las aulas hay un gran número de estudiantes, resulta lógico que la lección magistral se convierta en el principal método de enseñanza.

Enfoque basado en la enseñanza

Tradicionalmente en la universidad ha primado una concepción de la enseñanza como transmisión de información en la que la enseñanza se centra en el contenido y se enfoca generalmente a la adquisición de unos contenidos relativos a la materia que previamente el profesor ha seleccionado y estructurado para facilitar al alumno su aprendizaje. Está centrada, por lo tanto, en el profesor como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel del alumno es el de receptor pasivo de la información. (Gómez, 2002; Hernández, Maquilón y Monroy, 2012). De este modo, como afirma Rodríguez Rojo (1999), la enseñanza se vuelve memorística, no se tiene en cuenta la significación lógica o psicológica que esos conocimientos puedan reportar al alumno; el profesor es el que da los conocimientos y después en el examen comprueba la cantidad de información que el alumno ha sido capaz de retener (p. 120).

Clase magistral es el método didáctico por excelencia de este enfoque, Gómez (2002:285) lo define como un método expositivo en el que el papel activo corre básicamente a cargo del profesor.

Enfoque basado en el aprendizaje

Sin embargo, la sociedad de la información demanda, entre otras cosas, ciudadanos que tengan capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, de modo que puedan desenvolverse en un contexto de incertidumbre y complejidad. Para ayudar en esto al futuro profesional, la formación universitaria debe promover un aprendizaje flexible, regido por criterios fiables y justificados que ayuden al futuro (Zahonero y Martín, 2012:53). Por ello y para proveer una formación acorde a estas demandas, la universidad ha tenido que adoptar una concepción de la enseñanza nueva y se ha visto avocada a una necesaria renovación pedagógica en la que el profesor, además de exponer de forma sistemática y clara los contenidos de la asignatura, como venía haciendo, “también debe estimular y colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tratando de superar la tendencia del auditorio a adoptar una actitud pasiva en dicho proceso” (Gómez, 2002: 320).

Nos situamos entonces ante una concepción de la enseñanza como facilitadora del aprendizaje de los alumnos, centrada en el alumno, en la que el profesor enfoca su enseñanza al cambio conceptual, al desarrollo de la comprensión que el estudiante tiene del mundo que le rodea, y para ello busca situaciones de aprendizaje contextualizadas y complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de resolución de problemas lo más reales posibles (Hernández, Maquilón y Monroy,2012; Zahonero y Martín, 2012). De este modo, el alumno es protagonista activo y gestor de su propio aprendizaje a la vez que constructor de su conocimiento.

Esto a su vez, conlleva un estilo metodológico, en el que el profesor se interesará por conocer el punto de partida de los estudiantes y establecerá una relación más interactiva con ellos (Hernández, Maquilón y Monroy,2012; Zahonero y Martín, 2012). Rodríguez Rojo (1999) lo ejemplifica en el uso del debate, la discusión, técnicas de dinámicas de grupo, entre otras. Y apunta a la aparición de nuevos escenarios de formación -no sólo el tradicional de la clase-, de los que puede servirse el profesor que se orienta a la educación, como son el trabajo dirigido, el seminario o la tutoría, entre otros métodos (p. 125). Añade que el profesor encontrará formas para evaluar el trabajo de sus alumnos, puesto que no sólo se evalúa con test o con pruebas objetivas (p. 126). La evaluación tendría, desde este enfoque, una función formativa.

2.2.1.2.- Nuevo modelo educativo y logros de aprendizaje que persigue

En este contexto de cambio en la concepción de la misión formadora de la universidad y donde la calidad de las instituciones adquiere tal relevancia, los resultados del aprendizaje de los alumnos se convierten en una pieza clave de todo este engranaje. Frente a las estrechas demandas intelectuales y técnicas de las disciplinas en la educación superior, se busca que los estudiantes adquieran habilidades de mayor nivel de complejidad, que son las que necesita en una sociedad tecnológicamente avanzada que tiene que competir en un mercado mundial, de este modo se espera que cambien el carácter de la educación superior (Barnett, 1992:164).

Para evaluar la calidad de la función docente de las universidades se ha adoptado un modelo de evaluación de la calidad basado en la producción. En este modelo, el aprendizaje de los alumnos se toma como producto al cual, para verificar su calidad, se le aplican los criterios de eficacia, eficiencia y efectividad. De este modo, siguiendo a Miguel (2003:17) los aprendizajes se evalúan mediante los resultados académicos en relación al tiempo previsto para obtener la titulación, los gastos que supone o la tasa de inserción laboral, entre otros.

Por otro lado, desde una perspectiva educativa hay que considerar que en relación al nuevo modelo pedagógico de la educación superior y con la nueva visión de la misión de la universidad, se busca que los alumnos adquieran las competencias y actitudes relacionadas con su futuro desempeño en el mundo laboral. La universidad tiene que formar ciudadanos que sean capaces de manejarse en una sociedad compleja, en constante cambio y globalizada, para lo cual resulta fundamental, más que tener muchos conocimientos, ser capaz de aprender a lo largo de la vida. Pero, como también advierte Miguel(2003:17)l, no hay que olvidar que también debe formar en otras dimensiones relativas al desarrollo personal. Es decir, que se espera que la universidad aporte al alumno mucho más que conocimientos.

Entre los aprendizajes que el alumno de la nueva universidad tiene que adquirir, se menciona por ejemplo, que el estudiante ha de ser independiente y activo. La enseñanza debe dotar al alumno de juicio crítico, capacidad de iniciativa, habilidades sociales, de comunicación, de resolución de problemas, de toma de decisión; habilidades para construir, diseñar y crear nuevos conocimientos, investigar, acercarse al análisis de la realidad social y científica, reflexionar sobre la problemática descubierta personalmente o en equipo, habituarse al compromiso con la vida y la justicia (Cruz Tomé, 2000; Hernández, Maquilón y Monroy,2012; Zahonero y Martín, 2012). La universidad no debería ignorar que, como apuntan Piqué y Forés (2015), “está formando a personas, futuros profesionales, donde su mayor valor va a estar en su humanidad” (p. 259).

Para Cruz Tomé (2000) estos aprendizajes se pueden resumir en facilitar en los alumnos un desarrollo global de su persona, formar profesionales cultos y maduros,

responsables ética y socialmente, pero a la vez, “sin olvidar la generación, difusión y aplicación del conocimiento. Y todo esto desde una perspectiva de aprendizaje continuado, de creatividad e innovación” (p.29).

Barlett (1992) llama la atención sobre la adquisición de habilidades, tan en boga en la legislación y normativas de la educación superior actualmente, como un medio necesario que permite a estudiantes y profesores llevar adelante su pensamiento, comprensión, argumentos y reflexión crítica. Y se muestra en contra de su introducción en el currículo supeditado al campo del futuro trabajo laboral. Alega que la complejidad de los problemas del mundo no va a ser solucionado con el lenguaje de las habilidades y los resultados, y sin embargo, lo que se requiere es flexibilidad, disposición a probar nuevas formas de acción, y la movilización de todos nuestros recursos intelectuales, imaginación y creatividad. Del mismo modo, frente a la solución de problemas, propone la habilidad para reconceptualizar temas y problemas de modos nuevos, y frente a la práctica por sí misma, pone la visión, comprensión y la perspicacia que debe acompañar a la práctica, retomando así la llamada a la “sabiduría” en la educación superior; práctica y teoría, conocimiento y habilidades deben estar unidos si se quiere que los estudios de enseñanza superior contribuyan de forma efectiva a la mejora del mundo (pp. 166-1667).

La responsabilidad en la consecución de todos estos aprendizajes recae en último término en los profesores, que tienen que motivar a los alumnos a cambiar su mentalidad de tener un rol pasivo de meros receptores, y orientar sus aprendizajes en este sentido que venimos diciendo. Esto es todo un reto para el profesor universitario, que Bigg (2005) expresaba en estas palabras:

Sabemos que asumir el papel protagonista por parte del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea difícil, pero imprescindible en aras a elevar la calidad del aprendizaje universitario. (Citado en Blanco y Latorre, 2010: 45)

2.2.1.3.- Nuevo modelo educativo y nuevas competencias que requiere del docente universitario

Lógicamente, este enfoque de la enseñanza requiere que el docente sea mediador, facilitador, guía y motivador de aprendizajes significativos, tiene que fomentar el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, y generar valores humanos en los estudiantes (Zahonero y Martín, 2012; Palomero, 2003; Cruz Tomé, 2000).

En esta misma línea, para Rodríguez Rojo (1999:121), la docencia del profesor debería estar orientada a que el alumno aprenda a aprender, guiar su labor indagadora. El profesor debería tutelar los aprendizajes de los alumnos en seminarios o entrevistas personales; de esta manera además de dilucidar dificultades, apuntalar los puntos más difíciles, instigar a la búsqueda de más información bibliográfica, también serviría para resolver los conflictos, que sin duda, se originan en el ambiente de la clase. Con esta pormenorizada descripción, este autor hace referencia a los nuevos roles que implica el cambio de enfoque pedagógico y que podemos resumir en ser más educador que transmisor de conocimientos.

Con el nuevo modelo pedagógico, además de todo lo anterior, se requiere que el profesor reflexione sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para que sea capaz de utilizar esta reflexión como estrategia de mejora de su desempeño, aprendiendo a aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación (Zahonero y Martín, 2012:59).

Por lo que venimos diciendo y aparte de lo que concierne estrictamente, por decirlo de algún modo, a lo pedagógico en relación a la docencia, parece claro que una universidad nueva para una sociedad nueva requiere, en consecuencia, un nuevo modelo de profesor (Palomero, 2003:32). Entre las nuevas tareas y roles que se atribuyen a este “nuevo” profesor, Cruz Tomé (2000:30) enumera las siguientes: buscador y gestor de recursos, dirección de equipos de investigación, manejo de nuevas tecnologías, trabajar a nivel multidisciplinar e internacional, ser tutor personal, académico y profesional.

Para Palomero (2003), la universidad requiere profesores comprometidos con su profesión en su triple misión: educadora, docente e investigadora. El modelo de profesor que se necesita ha de tener una excelente formación en materia científica y una buena formación inicial como docente, con suficientes conocimientos sobre los procesos educativos generales propios de los niveles o áreas correspondientes a su particular dedicación, de modo que pueda ser potenciador, mediador, facilitador y guía de aprendizajes significativos. Además debe conocer las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Debe ser un profesional reflexivo y crítico; motivado, responsable y profesionalmente satisfecho; tener una buena disposición para la (auto)formación permanente –que el autor entiende como: el intercambio de experiencias, publicaciones, investigación y reflexión sobre la propia práctica docente, entre otras-. Además, tiene que tener capacidad para generar un buen clima de trabajo y para generar valores humanos en los estudiantes, forjando personas comprometidas, solidarias y críticas. Por todo ello tendría que estar dotado para la comunicación y para la gestión de recursos y de grupos.

2.2.1.4.- Formación y desarrollo profesional

Como hemos visto, al profesor se le plantea una tarea muy compleja, retadora e importante que implica un conjunto de habilidades y técnicas específicas para que su ejecución tenga un razonable éxito (Miguel, 2003: 14). Para ello la formación resulta fundamental. Ya decía Cruz Tomé (2000) que “enseñar hoyen la universidad es una tarea difícil, compleja y retadora” (p. 29) pues al cambio de paradigma educativo, hay que añadir la cantidad y diversidad de los alumnos, lo que, también en palabras de la misma autora “exige la adaptación a ese contexto de métodos de enseñanza diversos, de estrategias didácticas diferentes, de recursos alternativos...” (p. 29). También Rodríguez Rojo (1999) señalaba que saber la asignatura ya no es suficiente, además el profesor debe saber enseñarla, lo cual requiere una preparación para la docencia (p. 126).

Por todo lo cual, la formación pedagógica se plantea como una necesidad imperiosa que, a la vez que facilita la tarea del profesor, puede ser un elemento dinamizador en el

cambio de la cultura y de los valores de la universidad. Está claro que como dicen Crisol y Romero(2014: 24):“[...]la formación para el ejercicio de la profesión no puede limitarse a la transmisión de conocimientos objetivos, sino que los aspectos cognoscitivos, morales y las habilidades técnicas deben fusionarse a fin de adquirir una adecuada profesionalidad”.

Sin embargo y a pesar de que la importancia de la formación docente del profesor universitario parece estar plenamente justificada, son numerosos los autores que se hacen eco del escaso interés que hay en la universidad por las cuestiones pedagógicas. Esto es debido a una mentalidad y a una concepción del papel del profesor universitario como transmisor de conocimientos y no como educador, cosa que sí se ha realizado ya en los otros niveles educativos, pero que en la universidad se contempla como algo que está lejos su misión, al concebirse a sí misma como ente transmisor y generador del saber. De este modo la opinión generalizada de muchos profesores es que basta con saber la materia para saberla enseñar (Rodríguez Rojo, 1999; Palomero, 2003; Aciego, et al.; Herrán, 2010).

Resulta significativa la apreciación que hace Herrán(2010) de que para muchos profesores, la formación psicopedagógica “es como si formarse fuera sobre todo una incomodidad o algo que es preciso evitar incluso con creatividad”(p. 29), pues se mantienen en la mentalidad de que estas son cuestiones que no tienen que ver con su trabajo y de este modo y casi sin saberlo, están degradando la profesión docente universitaria.

Por ello otro elemento que ha de ir de la mano con la formación es el cambio de mentalidad del profesor universitario. Afirmaba Palomero (2003) que el profesor lo es en la medida en que está dispuesto a estudiar, a renovarse, a investigar y a despertar y avivar la curiosidad intelectual de los estudiantes, frecuentemente aburridos y sin interés por lo que se hace en las aulas. Es decir, que la formación y el mejoramiento en el desempeño laboral son cosas que podemos decir “inherentes”a ser profesor. Y también apuntaba a la inviabilidad de que esto se lleve a cabo hasta que el profesorado deje de estar más ocupado y preocupado por hacer carrera y subir puestos en el escalafón que por las tareas y responsabilidades docentes. (p. 30)

También para Rodríguez Rojo (1999) este cambio de mentalidad de los profesores universitarios resulta fundamental, ya que en su opinión los nuevos métodos que requiere una educación de calidad en la universidad encierran una ideología educativa y conllevan unas actitudes, que para que crezcan en el interior del profesorado, éste ha de estar ilustrado y convencido (p. 126).

Enfoques de la formación asociadas al concepto de desarrollo profesional

Como hemos dicho, desarrollo profesional y formación están estrechamente relacionados, de modo que según se entienda el uno se plantearan distintas propuestas de formación. Nos es imposible agotar un tema tan amplio y sobre el que se ha investigado tanto como este. Por ello vamos a dar una breve descripción del panorama de la formación docente en el ámbito universitario que nos permitirá ahondar en el sentido del desarrollo profesional.

La realidad con la que nos encontramos en la mayoría de las universidades, es una formación fragmentaria, descontextualizada, asistemática y de escaso rigor, que se ha orientado a formar en aspectos puntuales, a dotar al profesor de nuevas metodologías. Es una formación que ha tomado la forma de cursos o talleres independientes y aislados que proporcionan una formación individual y voluntaria y generalmente dirigidos a los profesores noveles (Blazquez, 1999, citado en Palomero, 2012; Cruz Tomé, 2000; Porto y Mosteiro, 2014).

A esto se añade la discontinuidad de estas actividades que, en palabras de Cruz Tomé (2000) aparecen y desaparecen “mágicamente”, como si estuvieran sometidas a los “avatares político y personales” de los responsables de los servicios encargados de llevarlas a cabo. Y también la ausencia de comunicación entre servicios que ofertan estas actividades en las diversas universidades, limitándose a una comunicación esporádica e individualista (pp. 24-25).

Estos planteamientos, en el fondo muestran que la mejora en la profesión se entiende como la superación de unas carencias, y la formación se orienta a cubrir estas carencias, que generalmente se identifican con la falta de formación psicopedagógica,

pero por esta misma razón no se vincula con otros aspectos del desarrollo profesional. Por ello mismo se deja la formación a la voluntad del propio docente, recayendo la responsabilidad, en cierto modo, en el individuo sin ponerlo en relación con el colectivo al que pertenece, manteniéndose una visión individual y no colegial del proceso de mejora.

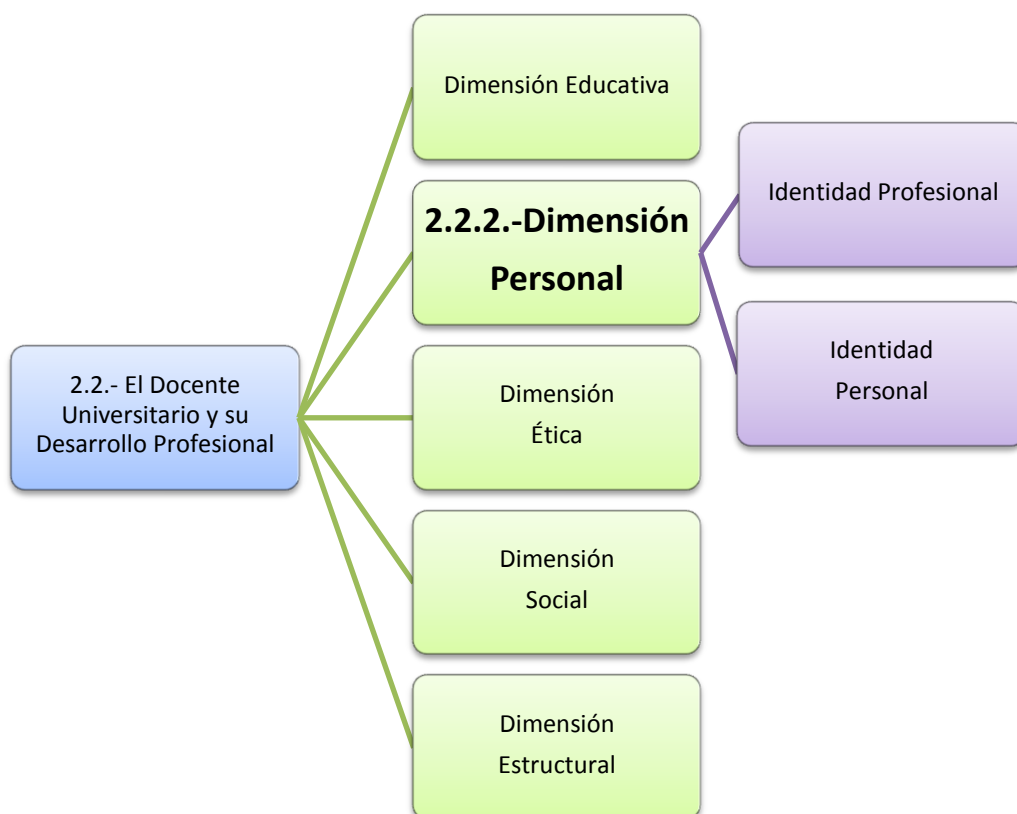
Sin embargo hay autores que consideran que el desarrollo de la profesión es un proceso y no una mera serie sucesiva de hechos puntuales. Se enfatiza así el sentido procesual del desarrollo profesional y por lo tanto se plantea una formación que abarque tanto la formación inicial como la formación continua, y esta orientada a un cambio profundo de concepciones. En esta línea Miguel (2003:30) propone un enfoque de la formación a lo largo de toda la carrera docente que “tendría que abarcar la formación inicial, durante el ejercicio y para el desarrollo profesional”. Por su parte, Feixas (2002: 2) lo expresa del siguiente modo: “[...El desarrollo profesional es un] proceso gradual mediante el cual la profesión se desarrolla a través de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos fruto de la reconstrucción de la experiencia”. También esto constituye un aspecto importante para Margalef y Álvarez (2005), cuando afirman que: “la formación en profundidad necesita tiempo para que pueda producir alguno de los efectos deseados” (p. 63).

Y siguiendo esta misma línea de una concepción del desarrollo profesional con un sentido procesual, autores como Imbernón y Ferrer, entre otros, hacen mayor énfasis sin embargo, en otros elementos de orden estructural y organizativo que deben acompañar a la formación, puesto que de alguna u otra forma inciden y conforman el desarrollo profesional del profesor universitario. Entre estos factores, Imbernón (2002) por ejemplo apela a los relativos a la situación y al entorno laboral, puesto que entiende que el desarrollo profesional es: “un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión” y por ello dirá que un auténtico desarrollo profesional: “necesita nuevos sistemas laborales y nuevos aprendizajes vinculados al ejercicio de la profesión y también a aquellos aspectos laborales asociados a las instituciones educativas como organizaciones donde trabaja un colectivo de personas” (pp. 18-19). Por su parte, Ferrer (1992) hace referencia a los procesos de selección, la promoción académica y la regulación en materia de formación

tanto inicial del profesor novel, como de perfeccionamiento del profesor experimentado (Citado en Rodríguez Espinar, 2003:84).

Por su parte, Iranzo, Barrios y Ferreres (2004), enfatizan los aspectos personales del desarrollo profesional al señalar que lo más importante en este proceso es que el docente identifique su proceso de mejora y lo ubique en su trayectoria y sus proyectos personales y profesionales (p. 5). Estamos de acuerdo con estos autores, sin embargo creemos que esto, aun siendo fundamental, no es suficiente.

En este sentido se tiende a apostar por un enfoque integral del desarrollo profesional, que debería llevar a un planteamiento de la formación integrado, como decía Ferrer, en el amplio marco de la vida profesional, pero también contextualizado en el marco institucional de modo que se han de considerar esas otras dimensiones estructurales, organizativas y conceptuales de la formación igualmente importantes. Encontramos así que Porto y Mosteiro (2014) afirman la necesidad de diseñar planes de formación específicos que den respuesta a las demandas del profesorado a quien va destinado dicho plan, que ha de contar con unos objetivos claros y definidos en función también de las características de la propia universidad y en consonancia con las exigencias del contexto sociocultural del momento (p. 153).



2.2.2.- Dimensión personal

El gran problema que presenta el desarrollo profesional desde una perspectiva universitaria se centra en el perfil del profesor universitario, ya que las funciones que lo conforman no están plenamente integradas en la identidad del profesor universitario, afectando a la calidad de la enseñanza universitaria. Un ejemplo de esto lo encontramos en las palabras de Rodríguez Rojo (1999), quien afirma la tendencia generalizada en la universidad a definir el rol del profesor como “un simple transmisor de cultura, de información, de las ciencias y tecnologías imperantes en la fauna académica y nada más. Quien cumpla bien con este cometido será considerado un excelente profesor” (p. 119)

Sin embargo, y en íntima relación con el perfil y la identidad, también tenemos que considerar en esta dimensión la motivación y satisfacción de los profesores en el ejercicio de su profesión, puesto que un elemento básico para el desarrollo profesional es que el profesor quiera mejorar, quiera desarrollarse en su profesión con sentido de perfeccionamiento y mejora permanente. De modo que, como señala Feixas (2004: 37), habrá desarrollo cuando haya en el profesor una motivación intrínseca por aprender y querer mejorar. Y es aquí donde la formación se apunta como una vía de solución.

En cualquier caso lo que el profesor hace en el aula, su práctica docente, no es ajena a otros aspectos que trascienden el profesional y tienen que ver más con lo personal. En este sentido por ejemplo, Tardif (2004) afirma que los saberes que fundamentan la práctica docente son de tres tipos, existenciales –involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, deseos, emociones, relaciones consigo mismo y con los demás-, sociales –que provienen tanto de la vida cotidiana como de la formación escolar- y prácticos –relativos a las experiencias y prácticas en el marco de la inserción al campo de trabajo, a las instituciones educativas y a las interacciones con los distintos actores- (citado en Barrón, 2015: 39-40)

2.2.2.1.- Identidad profesional

La pertenencia a una profesión es una realidad social y colectiva, lo cual incide igualmente en la identidad. En opinión de Tardif (2004), pertenecer a una ocupación significa, que los papeles profesionales que están llamados a desempeñar los individuos remiten a normas que deben adoptar en lo tocante a esa ocupación. Esas normas no se limitan a exigencias formales relativas a las cualificaciones de los miembros de la profesión, sino que abarcan también las actitudes y comportamientos establecidos por la tradición ocupacional y por su cultura. Además, son normas que no tienen por qué estar formalizadas; muchas de ellas son informales y deben aprenderse en el ámbito de la socialización profesional, en el contacto directo con los miembros que actúan en la institución educativa y con la experiencia de trabajo. (p. 60).

Cabe decir que la identidad profesional del docente se configura a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza como pueden ser el control de la clase, el conocimiento de la materia o los resultados de los exámenes de los alumnos (Nias, 1989, 1996; Hargreaves, 1994; Sumsion, 2002. Citado en Day, 2006: 69), pero también en la interacción con las experiencias personales y con el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelve (Sleegers y Kelchtermans, 1999, citado en Day, 2006: 69). Por su parte, Rodríguez Espinar (2003), recogiendo la apreciación de Brookfield (1990), afirma que la visión particular que cada profesor sostenga sobre la enseñanza, es de gran importancia en la determinación de su práctica (p.86).

Ya Epstein en 1978 definía este sentido de identidad personal y profesional, como un proceso de integración que tiene que hacer la persona de sus diversos estatus, funciones y experiencias, en una imagen coherente del yo, y le asignaba un papel fundamental para ser un profesor eficaz (citado en Day, 2006: 69).

En relación a este sentido de integración, Day (2006) destaca la importancia de que el profesor tenga una identificación positiva con la materia, las relaciones y las funciones que debe desempeñar, puesto que esto es sustancial para mantener la autoestima o la auto eficacia, el compromiso y la pasión por la enseñanza, a la vez que denuncia que pocos programas de formación continua lo reconozcan de manera explícita, incluso a

pesar de que la investigación haya demostrado que la identidad está influida, positiva y negativamente, por la edad, las experiencias, la cultura de la organización y los acontecimientos específicos de la situación que puedan amenazar las normas y prácticas vigentes, tal como aluden investigadores como Nias (1989), Kelchtermans (1993) o Flores (2002). (Citado en Day, 2006: 71)

Parece, por tanto, que la mayor dificultad para que el profesor universitario tenga una identidad profesional positiva e integrada, gravita entorno a la ambigüedad y paradojas relacionadas con sus funciones, puesto que si bien tiene que ser investigador –experto en su disciplina- y docente –experto en la docencia de su materia-, la mayoría de veces se identifica más con una función que con otra, llegando a hablar de una “dobleidentidad” (Cruz Tomé, 2000:30), e incluso algunos autores van más lejos y hablan de una “desprofesionalización del docente universitario”, en tanto que se identifica como investigador en su ámbito de formación inicial específica y no como docente ni como investigador de la docencia (Pérez Gómez, 1995. Citado en Iranzo, Barrio y Ferreres, 2004: 4). Es más, la misma Cruz Tomé (2000) afirma que en la universidad española esta identidad docente aún está por desarrollarse y también apunta a la formación como vía para generar esta identidad docente en el profesorado universitario (p. 30).

Esta situación no es sólo responsabilidad del profesor, puesto que la institución con sus políticas de contratación, promoción, distribución de los tiempos y evaluación, favorece más la identificación del profesor universitario con la investigación que con la docencia (Escudero, 1998; Imbernón, 2002 y Rodríguez Espinar, 2003). Esto puede ser parte del motivo por el cual la función docente, como señala Arbizu (1994), tampoco sea valorada por los profesores, quienes la consideran una actividad rutinaria que no rentabiliza la dedicación de tiempo (Citado en Sánchez y García-Valcárcel, 2002: 154). Por ello, Rodríguez Espinar (2003) destaca la importancia de crear un clima institucional en el que haya indicadores específicos de la importancia de la docencia (p.86).Esto contribuiría, sin duda, a ese cambio de mentalidad en la valoración y apreciación de los profesores universitarios hacia la relevancia de su función docente.

Esta problemática tenemos que verla en el marco de los cambios que está enfrentando la universidad tanto en sus funciones como en su modelo educativo, que como ya hemos mencionado, requiere una docencia diferente, capaz de lograr que los alumnos adquieran un tipo de aprendizajes diferentes. Todo este nuevo planteamiento choca con una tradición fuertemente arraigada en la cultura universitaria a la que se une la presión a la que se enfrenta la universidad ejemplificada en los sistemas de acreditación y los rankings, que inclinan a la universidad a desarrollar la función investigadora en detrimento de la docente.

2.2.2.2.- Identidad personal

Existe una estrecha relación entre identidad personal y profesional, entre experiencias vitales y profesionales, en la creación y desarrollo de las identidades del profesor universitario. Según la apreciación de James-Wilson (2001) “el modo en que los profesores forman sus identidades profesionales está influido tanto por lo que sienten de sí mismos como por lo que sienten de sus alumnos” (citado en Day, 2006: 70). Piqué y Forés (2015) también constatan esta relación entre cómo ejercemos nuestra profesión y cómo somos, pues cada persona acaba ejerciendo su profesión como es, como siente, como piensa y entiende su desarrollo personal en la vida, es decir no nos podemos desvincular de lo que somos y ejercer un rol distinto profesionalmente (p. 258).

Pero además, la importancia de esta dimensión radica en la misma naturaleza de la educación, en la que se establece una relación entre seres humanos, cada uno con su propia identidad, anhelos, circunstancias y problemáticas, la cual como diría Fernández (2006: 272), es un fenómeno de reciprocidad en el que dos personas, educador y educando, regalan conocimiento de sí mismo al otro.

Es decir, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, realmente el profesor enseña más de lo que él cree que enseña, de lo cual ni siquiera, en la mayoría de los casos es consciente. Las palabras de Fernández revelan la importancia de este aspecto, dice: “[...]y al final nos tiembla el alma, porque advertimos que estamos explicando lo que

sabemos, sin duda, pero estamos enseñando lo que somos” (Fernández, 2006: 284). Por lo tanto, consideramos que es un aspecto que no conviene obviar.

Son muchos los elementos relativos a la identidad personal que se han estudiado en relación al desempeño profesional del docente en general y del docente universitario en particular. Es un tema que tampoco podemos abarcar en profundidad puesto que excede el marco de este trabajo, no obstante creemos necesario destacar algunos aspectos relativos a este campo por las razones que ya se han esgrimido.

Desde hace tiempo se ha visto que el conocimiento del yo es un elemento clave en la forma como los docentes elaboran e interpretan la naturaleza de su trabajo (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994, citado en Day, 2006: 68). Pero también en la eficacia de su acción docente, tal como lo ilustran las palabras de Palmer (1998):

“Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos, los veo a través de un cristal oscuro, en la sombra de mi vida no revisada; y cuando no puedo verlos con claridad, no puedo enseñarles bien” (citado en Day, 2006: 67-68).

El conocimiento del yo, es decir la identidad personal, el cómo se define el profesor como persona, y la identidad profesional, esto es, cómo se define a sí mismo como profesional, están íntimamente relacionadas. Day (2006) afirmaba que “hay unas relaciones inevitables entre las identidades profesionales y las personales, aunque sólo sea por las abrumadoras pruebas de que la enseñanza requiere una dedicación personal significativa” (p. 70).

En este mismo sentido y para ilustrar la gravedad de ese aspecto, Herrán apunta a que uno de los grandes problemas de la educación y de la sociedad actual es la inmadurez o egocentrismo generalizado, cuestión que incide de forma directa tanto en la persona del educador como en la del educando (Herrán, 2006: 129). Con otra orientación pero en la misma línea, Rodríguez Rojo (1999) argumenta que “la inmadurez del sujeto humano requiere atención educativa en todas las fases de su existencia y las funciones de la Universidad exigen aceptar medidas educativas incluidas en la propia impartición de los contenidos programáticos.” (p.124) lo que justifica su inclusión como finalidad de la docencia, lo cual requiere profesores con una personalidad madura. También Fernández (2006) apunta a la necesidad de que el profesor universitario tenga una

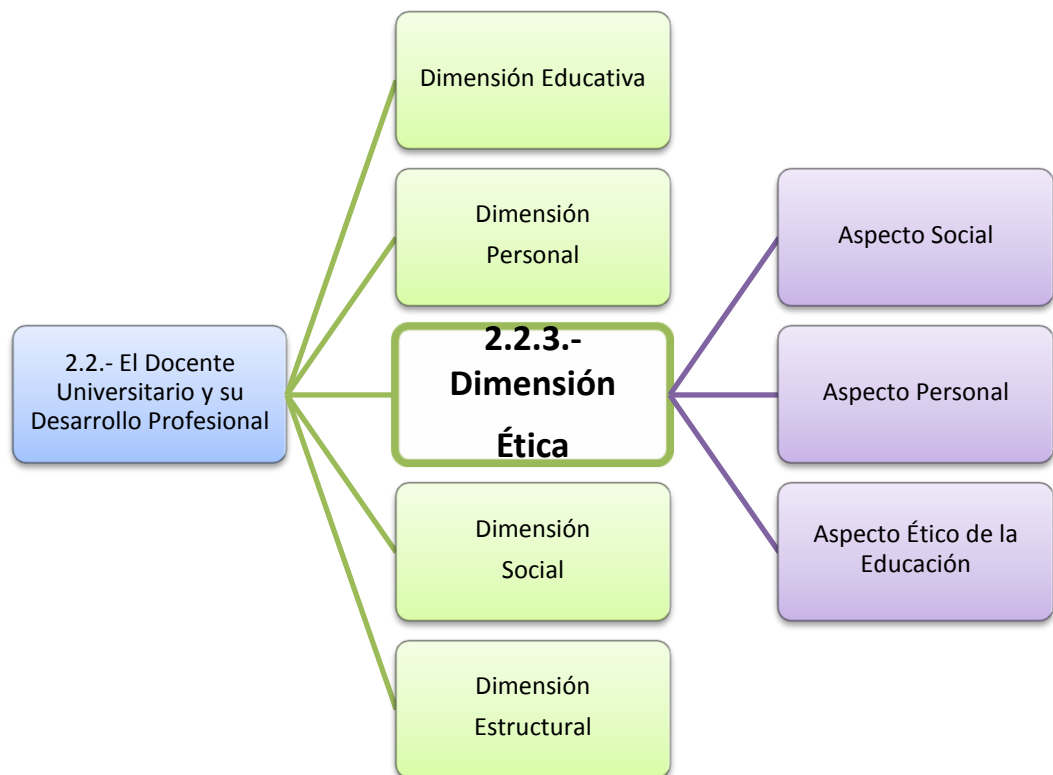
madurez, puesto que “sólo quien está creciendo puede ayudar a crecer” (p. 287), resulta fundamental que el profesor universitario tome conciencia de que su persona es también un elemento educativo y que muchos aspectos personales, más de los que pensamos o incluso quisiéramos, tienen una fuerte incidencia en la enseñanza.

Un aspecto central de la madurez personal es el manejo de las emociones. Desde hace mucho tiempo, se reconoce que la enseñanza es un trabajo en el que las emociones son fundamentales, también lo son en la construcción de la identidad (Fineman, 1993; Nias, 1996; Day, 1998; Zembylas, 2003. Citados en Day, 2006: 60), ya que la emoción está implicada en la transformación que la persona hace de sus circunstancias y también en la transformación que ejercen las circunstancias en la disposición de la persona para actuar (Barbalet, 2002. Citado en Day, 2006: 72).

Igualmente es indudable la importancia de la motivación en el desarrollo profesional. A este respecto, Cruz Tomé (1999: 240) dirá que el profesor universitario en una parte muy pequeña “nace”, pero en su totalidad “se hace” si está motivado y cuenta con medios para su realización”. Esta autora vincula la motivación con el entusiasmo, el interés y la vocación (p. 239), mientras que a juicio de Rodríguez Espinar (2003: 75) tiene más que ver con los intereses, que en su opinión estarían vinculados sobre todo a la evaluación y al sistema de incentivos que establece la universidad. Por su parte, Zabalza (2000: 59) apunta al clima de trabajo, representado principalmente en el funcionamiento del departamento, como otro de los elementos que afectan a la motivación de los docentes.

También ejerce una notable influencia en el desarrollo profesional la historia vital de los profesores, como muestran los resultados obtenidos de diversas investigaciones de Tardif, (Lessard y Tardif, 1996; Tardif y Lessard, 2000; Raymond y cols., 1993) en las que se subraya en particular la importancia de su socialización escolar, tanto en lo que respecta a la elección de carrera y al estilo de enseñanza como en lo que se refiere a la relación afectiva y personalizada en el trabajo. Muestran que el “saber enseñar”, en la medida en que exige conocimientos de la vida, saberes personalizados y competencias que dependen de la personalidad de los actores, de su saber hacer personal, tienen sus orígenes en la historia de vida familiar y escolar de los profesionales de la enseñanza.

No obstante, esos saberes por sí solos no permiten representar el saber profesional, aunque facilitan el camino en la carrera docente, pero no bastan para explicar lo que también hace de la experiencia de trabajo una fuente de conocimientos y de aprendizaje. Todo ello que nos lleva a considerar la construcción de los saberes profesionales en el transcurso de la carrera profesional. (Tardif, 2004: 59)



2.2.3.- Dimensión Ética

La educación no es un acto aislado, reducido a la relación personal entre un educador y el educando, sino que es un fenómeno social, dado que es la sociedad quien encomienda al profesor la tarea de educar a unos seres humanos para que se integren en la sociedad establecida y contribuyan de forma significativa al progreso de la misma.

Los fines de la educación están social e institucionalmente establecidos, con los que el profesional de la educación se compromete y por los que tiene que rendir cuentas. Además, la consecución de esos fines va acompañada de una forma de comportamiento ordenada conforme a ciertos principios, postulados y normas comunes, prescritos por la cultura imperante en cada sociedad y por los propios colectivos profesionales.

Toda práctica docente implica un compromiso de formar a las generaciones del futuro, por lo tanto, el compromiso moral es ineludible. Se refiere también a la naturaleza de las decisiones y los juicios que tiene que hacer en medio de situaciones en las que la incertidumbre es inevitable (Fullan y Hargreaves, citados en Barrón, 2015:42)

La dimensión ética del desarrollo profesional, por tanto, tiene que ver, en primer lugar con el “bien hacer”, es un bien compartido con el colectivo profesional y hace referencia a las buenas prácticas y al bien específico que aporta a la sociedad (Crisol y Romero, 2014:25). Pero además, tiene que ver con la madurez y el compromiso personal así como con los valores que personalmente asume el profesor, con el tipo de persona que, por sus experiencias vitales ha llegado a ser y el tipo de persona que aspira a ser.

Sin embargo, como afirma García (2006) haciéndose eco de la opinión de Zabalza (2003) y Bolívar (2005), en la universidad española la faceta ética profesional de la formación del profesorado universitario ha estado totalmente descuidada (p. 130), como si el profesorado dominara suficientemente este campo como para no necesitar formación o bajo el pretexto de que los principios éticos se adquieren por propia experiencia y no por procesos formativos sistematizados. De este modo la formación ética del profesor universitario se queda reducida a la formación deontológica

referente al campo de saber que haya podido recibir en su formación inicial, pero no hay una formación ética referente a la docencia.

2.2.3.1.- Ética profesional y su aspecto social- Aspecto social de la ética profesional

De cualquier profesional en general se espera que además de ser competente, use esa competencia y desempeñe su servicio con ética. Las profesiones, como recuerda Cobo (2003), nacen para proporcionar algún bien (productos o servicios) a las personas y a la sociedad. Además, la profesión es una actividad que “ocupa de forma estable a un grupo de personas en la producción de unos determinados bienes o servicios necesarios o convenientes para la sociedad”, es reconocida social y legalmente como tal y por ello también el acceso a la profesión y su práctica están sujetos a una regulación (pp. 261-263). Es decir, que la ética profesional tiene un importante aspecto social.

La necesidad de que los profesionales tengan un proceder ético, se manifiesta en un grado cada vez más elevado en la sociedad actual. La razón de esta mayor sensibilidad posiblemente sea motivada por que los problemas de la sociedad hacen más evidente que éstos no son sólo de tipo técnico y científico, sino también de tipo ético y moral. Y en el terreno educativo vemos reflejada esta sensibilidad en la exigencia de una mayor calidad de la formación universitaria (Zahonero y Martín, 2012: 62).

La ética profesional igualmente, expone cuál es el buen comportamiento moral, cómo se debe actuar en el ejercicio de la profesión. De ahí que la mayoría de profesiones cuenten con su código deontológico, normativas que deben ser asumidas por convicción (Cobo, 2003: 265), es decir de forma personal. Pero otros autores agregan que aun así, el individuo lo asume no de como individuo singularmente considerado sino en cuanto perteneciente a una colectividad, destacando así su dimensión social. También para Crisol y Romero (2014) a través de la socialización con su colectivo el docente adquiere el sentido de lo que es ser un buen profesional, o cuáles son sus obligaciones, lo cual, a su vez será interpretado por el profesor a partir de sus mejores logros y de sus malas prácticas (p. 25).

Por medio del código deontológico, los colectivos profesionales presentan el modelo de buen profesional, que según Cobo (2003), es un profesional que “conserva, mejora y actualiza su competencia profesional mediante la formación continua. Que cuida la calidad técnica y humana del servicio. Que actúa con autonomía (...). Que autoevalúa las actuaciones y comportamientos profesionales para aprender de la experiencia” (p. 270)

En este sentido, la universidad en lo que se refiere a su función de formadora de futuros profesionales, también debe ocuparse de formarles en este aspecto. Está claro que no basta con “saber” o “saber hacer”, sino que la enseñanza ha de entrelazarse con la dignidad humana que nos orienta hacia el bien hacer (Fernández, 2009; Gripenberg y Lizarte, 2012; citado en Crisol y Romero, 2014: 25). No olvidemos que, como ya decía Zabalza, la universidad “no es sólo un centro donde se prepara técnicamente a los estudiantes, sino que es el lugar donde maduran y se forman como profesionales.” (2003 recogido por Crisol y Romero, 2014: 27). Zahonero y Martín (2012) se muestran de acuerdo con Palomero (2009) cuando este dice que, los aprendizajes no se limitan a lo instrumental, sino que se abordan desde la dimensión ética de nuestra existencia, por la que las personas debemos asumir la responsabilidad de nuestras decisiones, como también opinan (p. 63)

2.2.3.2.- Aspecto personal de la ética profesional.

Por eso mismo, también tenemos que considerar que, sea cual sea la profesión de que se trate, la ética juega un papel central en la realización humana del profesional, dado que, por una parte, la ética relaciona la conducta humana con la búsqueda del bien y con la búsqueda de la felicidad. Prosiguiendo la consecución de ese bien, el profesional alcanza su realización y la consiguiente felicidad en su vida profesional (Cobo, 2003: 262).

De este modo, Cobo (2003) opina que el profesional que ejerce su profesión correctamente, experimentará: satisfacción por hacer el bien a los demás y por el deber cumplido; se sentirá útil o alegre por haber encontrado un trabajo que le gusta o simplemente un trabajo; se sentirá realizado profesionalmente; sentirá que lo que hace

tiene sentido y que con todo ello puede vivir en plenitud su ciudadanía. Aunque también reconoce que es obvio que no todas las personas están contentas con su profesión o con el trabajo que desempeñan, ya sea por motivos de índole personal, laboral, social o económico (pp.263-264).

Pero por otra parte, el aspecto personal de la ética le viene porque supone un compromiso personal y autónomo con unos valores que de forma experiencial la persona ha ido adquiriendo a lo largo de su vida. Y también tiene que ver con asumir la responsabilidad de nuestras decisiones. (Zahonero y Martín, 2012: 64)

2.2.3.3.- Aspecto ético de la educación

Todo proceso educativo es intrínsecamente ético. No formamos máquinas sino personas, en este sentido recordamos las palabras de Mantovanni, que entendía la educación como “un riguroso proceso de formación humano que parte del individuo y concluye en la persona” (citado en Herrán, 2006: 130). Otros autores entienden la enseñanza como “comunicación de la verdad”, por ello, todo profesor, sea consciente o no de ello, es un transmisor de valores (Pérez, 2000; Sales, 2006. Citado en Crisol y Romero, 2014: 27)

Es sabido que la neutralidad en la transmisión de los conocimientos no es posible, puesto que los profesores proyectan en su quehacer y en sus estudiantes aspectos personales que están en función de sus propios valores y creencias, y que se manifiestan en un estilo docente particular, característico de cada uno (Zahonero y Martín, 2012: 52). Y es que, no podemos olvidar que “cuando transmito conocimientos lo hago desde mi posición en la vida, desde mi visión de la realidad” (Grosso, 2006: 306).

Según esto, además de que una supuesta neutralidad no es posible, resulta que tampoco es deseable, por dos razones, la primera es que el profesor debe hacer que su influencia, inevitable como ya hemos visto, sea lo más positiva posible. De este modo, estará enseñando y se transmitiendo valores no sólo con la palabra sino también con

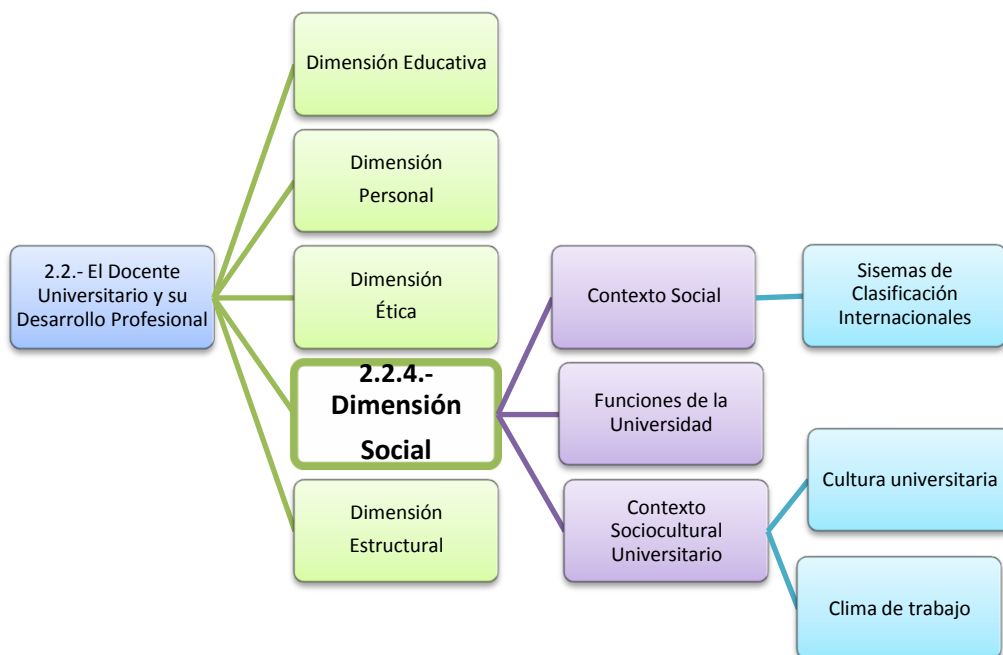
otros elementos, tales como el ejemplo, la indumentaria, el dialogo, la relación autoritaria o democrática, con los contenidos que seleccionamos y la forma como los impartimos, etc. Es recomendable que el profesor sea consciente de la incidencia de su ser y hacer sobre sus estudiantes, de la fuerza de su ejemplo y de su relación educativa, y actúe de forma efectiva y critica. De ese modo podrá ser un ejemplo positivo, motivador (Martínez, 2010. Citado en Crisol y Romero, 2014:27-33).

Por lo tanto, es importante que los aspectos afectivos y éticos, que tan decisivos son muchas veces para una buena valoración por parte del alumnado, salgan del currículo oculto (Zahonero y Martín, 2012:53), puesto que son elementos que están presentes en el proceso educativo y si el profesor no reflexiona sobre los continuos juicios que tiene que realizar en su quehacer profesional, esa transmisión de valores, en lugar de ser explícita, intencionada y consciente, lo será implícita, no intencionada y de forma inconsciente, restando libertad y posibilidad de mutuo crecimiento moral a ambas partes, profesor y alumno.

La segunda razón hace referencia a la conveniencia de, como dicen Zahonero y Martín (2012), realizar una tarea docente integral, que aborde los aprendizajes disciplinares desde una perspectiva holística, ética e integral, de modo que favorezca el crecimiento personal de profesores y alumnos (pp. 53-54). En este mismo sentido estos autores hacen referencia a que uno de los retos de la labor docente en el contexto de la sociedad actual es precisamente el desarrollo de las cualidades éticas y afectivas de los enseñantes (p. 59).

De todo lo anterior, podemos constatar a modo de conclusión, que el profesor universitario es ante todo educador, y por lo tanto, además de transmisor de conocimientos es también transmisor de valores. Valores relacionados con la ciencia, el saber, el saber hacer, el saber vivir y el saber ser (Martínez y Esteban, 2005. Citado en García et al., 2006: 138). El aspecto ético del desarrollo profesional, por su importancia para la formación y la vida de los futuros profesionales, es un proceso que atañe a todos los profesores, ya que cada profesor contribuye a aportar desde su materia parte de esta competencia, todos pueden colaborar dando ejemplo de valores y actitudes profesionales (Cobo, 2003: 270).

Por todo ello, cada vez se apuesta más por la reflexión personal y compartida sobre la identidad ética, sobre la propia actitud vital, las actitudes tanto morales como profesionales, sobre el contexto moral que rodea a la enseñanza y sobre las posibilidades que tenemos de cambiar en positivo lo que es mejorable, como una posible e interesante aportación a la mejora de la práctica docente. (Crisol y Romero, 2014:24-33).



2.2.4.- Dimensión Social

Crisol y Romero (2014) hacen referencia a dimensión social del ejercicio de cualquier profesión, no sólo en relación, como ya se ha mencionado, al servicio que este ejercicio profesional aporta a la sociedad, sino en el sentido de que la sociedad se convierte en referente o criterio que dicta lo que es una buena práctica y lo que no lo es. Estos autores dicen que “la excelencia en una profesión está enmarcada por el momento histórico en el que se desempeña, así como por el ámbito donde se ejerce la actividad” (p. 25).

En esta misma línea, pero más en relación con el tema que nos ocupa, Rodríguez Rojo (2000:79) afirma que el punto de referencia para la toma de decisiones, el fundamento y la inspiración de acciones relativas a cuestiones relacionadas con la calidad de la docencia universitaria y todo lo que de ello se deriva, se pone en la sociedad. De hecho, en prácticamente todos los trabajos de investigación sobre el tema la referencia al contexto sociocultural en el que se enmarcan las reformas de la educación superior, ya sea éste referido a la globalización o a la sociedad de la información, resulta inevitable.

Y es que, como afirma Zabalza (2002: 96), el desarrollo de una organización, como es la universidad, no sucede en el vacío, ajeno, inmune a su entorno, sino que está vinculada al desarrollo del ambiente del que forma parte, con el que interacciona y por el que se ve condicionada. Se refiere con ello tanto a los elementos macro del ambiente (orientación política, nivel socioeconómico, capacidad cultural, etc.) como a los micro (implicaciones de los agentes locales, red de relaciones interinstitucionales establecida, etc.). La universidad, como sistema abierto, y su dinámica interna es reflejo de la dinámica social.

Pero a su vez, también las relaciones sociales, los significados compartidos con los miembros que forman parte de la institución resultan determinantes. Decía Escudero (1999) que “los cambios en educación (...) han de entenderse no como soluciones sino como problemas eminentemente culturales y políticos”, aludiendo a que los cambios e innovaciones conllevan resistencias y pugnas entre instituciones y sujetos por hacer prevalecer cada uno sus concepciones (Citado en Ferreres, 2001:6).

2.2.4.1.- Contexto social: globalización y sociedad de la información y del conocimiento

La globalización es la nueva era en la que nos encontramos, donde hablamos de una “aldea global” y donde las fronteras supuestamente se desdibujan, y donde las nuevas tecnologías de la información juegan un papel fundamental, permitiendo conectar los lugares más recónditos y llevar la información de un lugar a otro, de modo que ya no se habla tanto de globalización como de sociedad de la información y de la comunicación. En esta sociedad del conocimiento, la educación es considerada motor del desarrollo económico y social de los países y regiones, por lo que algunos también lo llaman economía del conocimiento (Silva y Tejada, 2014:807).

La globalización ha sido motor de grandes cambios. Thanosawan y Laws (2013:294) apuntan, entre los aspectos positivos que se le pueden achacar, el que ha facilitado un mayor intercambio de conocimientos, ideas, recursos humanos, capital y tecnología entre naciones. Tendría que ser un medio de acercamiento y de mutuo crecimiento. Resulta innegable que ha ejercido una notable influencia en todos los órdenes de la vida, ya sea en los sistemas de producción, en el trabajo o en las relaciones personales y por supuesto, en la educación, aunque no todo para bien. A modo de ejemplo, resulta cuando menos paradójico, que en esta era de la comunicación sea cuando las personas acusan mayores problemas de soledad. Cada vez son más las voces críticas que se levantan para llamar la atención sobre los problemas que genera o a los que no da respuesta.

Gough y Scott (2006:282) se hacían eco de la controversia al respecto en la literatura científica y la resumían en tres posturas: a) los que piensan que es más bien un mito, no un fenómeno real; b) los que piensan que es un fenómeno real y beneficioso, pues lo ven como un proceso capaz de liberar a los individuos de los caprichos de los gobernantes nacionales, y en este sentido, entienden que el papel de la educación es equipar a los aprendices con las destrezas necesarias para estar libremente en un mercado global; y c) aquellos para quienes la globalización conduce a la pérdida de

diversidad cultural y por lo tanto entienden que el papel de la educación consiste en poner a las personas en condiciones de resistir o sobrevivir a la globalización.

Entre estos últimos está Rodríguez Rojo (2000), para quien la globalización es un mercado global, que impone un modelo economicista de desarrollo, donde prima el neoliberalismo, que idolatra la libertad y prefiere la gerencia privada a la estatal, lo que, en opinión del autor, acentúa las diferencias sociales, ofreciendo más y mejores oportunidades a los que mayor poder adquisitivo tienen, con servicios –salud, educación, cultura, etc.- de primera y de segunda; un sistema que genera una fuerte presión a pertenecer, ajustarse al sistema para no ser de los marginados, o ciudadanos de segunda. Esto se aplica también a los países y a las instituciones, tanto unos como otros dictan sus políticas para ajustarse a lo que el sistema establece. Por otra parte, la abundancia y rapidez de información que ofrece y en la que se basa, en opinión de Rodríguez Rojo, no supone necesariamente que las personas estén mejor informadas ni motivadas para conocer, más bien el autor denuncia que se está cayendo en una cultura de la banalidad informativa (pp. 79-81).

Aplicado al ámbito de la educación se le ha venido a denominar, humorísticamente, *macdonalización de la educación*, que Herrán (2006: 135) identifica con una educación superficial, exteriorizante, economicista, eficientista e imminentista, que también se puede interpretar como una forma de educación egotizada, inmadura, con conciencia inhibida.

Herrán (2006) también señala que de este modo, los objetivos, los contenidos, los recursos, las actividades, las excelencias, etc., vienen impuestos por un modelo capitalista estadounidense-europeo, que es quien marca así el perfil al que los sistemas nacionales e institucionales tratan de aproximarse (p. 135). Las universidades se ven obligadas a ajustarse a esos criterios, para poder figurar en el “ranking” de las grandes instituciones del saber, ya que si no, se convertirían en universidades de segunda y por ello contarían con menos recursos técnicos y didácticos, aunque ello suponga “vender su primogenitura (por un plato de lentejas)”, esto es, renunciar a su libertad y autonomía en aras de conseguir subvenciones privadas, empresariales o patronales, quedando de este modo a merced de intereses particulares (Rodríguez Rojo, 2000: 83).

Igualmente, Santos Guerra (1999) señala como efecto de este tipo de globalización, el acentuado énfasis en la eficacia:

“[...] lo que predomina en la sociedad, lo que se valora, es el hecho de ser eficaz, de alcanzar unos logros, de conseguir unos resultados. No se analiza tanto el esfuerzo, el proceso, la honestidad, el dinamismo... si no se han conseguido los resultados, se ha fracasado” (citado en Herrán, 2006:135).

Podemos imaginarnos las implicaciones que esto tiene para la educación. También menciona otros rasgos relacionados con este planteamiento eficacista-eficientista, como la obsesión por los resultados, la búsqueda de buena imagen o la idealización de la competitividad, que afectan tanto a las instituciones como a las personas y las relaciones, y que no se corresponden con la verdadera educación universal y profunda que se podría esperar de otro tipo de globalización.

En este sentido, Rodríguez Rojo (2000) contrapone a este modelo, lo que llama la *mundialización social*, una globalización no centrada en los intereses del mercado, sino en sociedades de personas humanas, donde se defienden los bienes comunes: la salud, la cultura, la seguridad, la educación y los valores. En esta otra forma de globalidad la existencia de muchas culturas, razas, etnias, lenguas, costumbres, se reconoce como un bien. Además, los avances tecnológicos deberían predisponer al conocimiento mutuo y al trato tolerante, amable y dilógico. En este contexto, las acciones que se promoverían y el tipo de intercambios y de relaciones que se establecerían serían solidarios y no competitivos. Al no ser así, lo que provoca muchas veces es una reacción contraria de defensa a ultranza de las identidades nacionalistas, exaltadoras de un sujeto tribal, excluyente y narcisista (p. 85).

No obstante, cabe mencionar que aunque pueda parecer que estos procesos sociales son una corriente arrolladora, algunos autores han constatado la fuerza de las culturas locales que, sin oponerse de modo radical a este fenómeno, matizan su impacto, lo cual se debe tanto a factores culturales como económicos y políticos que actúan a nivel local (1998; Luke, 2002; Filbeck, 2002).

Sistemas internacionales de clasificación:

En esta sociedad del conocimiento y de la información, las universidades adquieren un importante papel en el desarrollo nacional en las áreas económica, política, cultural y del medio ambiente (Brown & Jones, 2007; ONEC, 2001. Citados en Thanosawan y Laws, 2013:293), por ello entran a formar parte de este gran mercado global. Se establecen grandes sistemas de evaluación a nivel mundial que califican la productividad, el desempeño, etc., bajo el lema de la calidad y según unos criterios establecidos por un bloque ideológico (Silva y Tejada, 2014: 811).

En este contexto surge el interés por las listas de clasificación de universidades, el énfasis en la evaluación y acreditación y el esfuerzo por estar en un buen puesto en estos rankings, e intentar subir año tras año. También entran en juego en el contexto educativo organismos internacionales como el Banco Mundial. Todo ello contribuye a un claro aumento de la mercantilización educativa – se busca recabar mayor número de alumnos que ayude a mejorar su presupuesto, etc.-, en detrimento de los valores e ideales humanísticos, y del pensamiento crítico (en Silva y Tejada, 2014: 811).

La comparación de los centros universitarios entre sí sobre la base de unas evaluaciones numéricas obtenidas y circunscritas a sólo algunas variables - generalmente relacionas con el éxito que tengan en la absorción de subvenciones por proyectos de investigación-, a lo que conduce no es a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos, sino más bien a la clasificación de universidades de primera, de segunda, de tercera... a la postre, universidades ricas y universidades pobres (Rodríguez Rojo, 2004:105). Rodríguez Rojo invita a hacerse la pregunta de si esta doctrina de la evaluación no esconde, al hacer comparaciones, una injusticia básica consistente en la desigualdad del origen social y familiar y en las diferentes condiciones donde el sujeto discente se ubica como punto de partida (ídem:107)

Para Ferreres (2001), los fines de los sistemas de clasificación empresarial –que son los que se han aplicado a la universidad-, se explicitan en tres conceptos que explica de la siguiente forma: *homologación*, entendido como la aprobación final de un producto, servicio o proceso realizada por un organismo que tiene esta facultad por disposición

reglamentaria. La homologación permite detectar los problemas antes de que se produzcan, puede optimizar procesos y así aumentar la confianza de sus usuarios. La *certificación* es un documento que atestigua que el servicio se ajusta a unas normas previamente determinadas. La *acreditación* es el procedimiento por el cual un organismo autorizado reconoce que los servicios cumplen unos requisitos específicos. Esto, aplicado al ámbito de la educación universitaria, implica un mayor control externo sobre la universidad y sus servicios, llevado a cabo principalmente a través de la evaluación (p. 9).

Rodríguez Rojo (2004) va más allá y analiza la significación que tiene la evaluación de las universidades en el marco de la reforma europea de la universidad (EEES), y dice que consiste en certificar que una universidad ha conseguido un excelente grado de acreditación, cuando llega a la meta de la calidad en el arte de enseñar y de aprender. De este modo, en opinión del autor, la calidad se decanta hacia la cuantificación en función de unos indicadores estándares que unas “manos misteriosas” establecen, y se convierten en los grandes patrones a los que toda mercancía educativa debe sujetarse si desea inscribirse en el “sancta sanctorum” de los justos, de los premiados con la promoción a los más altos escalones del poder académico o político (p.106).

Otro fenómeno asociado a la globalización y a los sistemas internacionales de clasificación son los procesos de regionalización. Las reformas educativas impulsan programas únicos que permitan la movilidad de profesores y alumnos. De este modo se pone de relieve la necesidad de reconocimiento de las cualificaciones, adquiere mayor énfasis la mejora de la calidad y competitividad de los sistemas educativos (Silva y Tejada, 2014: 812), y la necesidad también de establecer políticas educativas comunes, con la consiguiente convergencia de currículums (p. 813).

Esta influencia clara de la globalización aplicada a las finalidades de la Universidad lo podemos constatar en el hecho que recogen Thanosawan y Laws (2013:293) de que entre las pretensiones de la mayoría de universidades a nivel internacional, figura la de preparar a los estudiantes para que sean unos buenos ciudadanos globales, a fin de que puedan participar activamente en los niveles local, nacional, regional y global. Esto es

resultado de las fuerzas de la globalización y de la internacionalización, que inciden igualmente en el mismo sentido sobre los gobiernos estatales de cada país.

Sin embargo, en relación por ejemplo a lo que esto está suponiendo en las universidades del Sureste Asiático, Hallinger (2010) constata que están inmersas en una carrera para lograr estar en la lista de las 100 mejores universidades del mundo. El autor utiliza la expresión inglesa "*riding a tiger*" para expresar lo que esto supone para las universidades (un esfuerzo, una dificultad, que no obstante siempre es preferible a "bajarse del carro"). Nos referimos a la adopción de estándares de calidad occidentales que se están imponiendo en otros entornos socioculturales con consecuencias que no siempre son buenas ni para los estudiantes ni tampoco para la sociedad a la que se supone éstos han de contribuir. Denuncia Hallinger que estos parámetros no reflejan la realidad ni las necesidades de desarrollo de las universidades y tampoco de su contribución a la sociedad en la que están insertas (pp. 272-273).

2.2.4.2.- Funciones de la universidad

La relevancia de la universidad en este contexto social actual, se debe, en gran parte a que es el principal mecanismo que produce graduados, y la sociedad requiere graduados que sirvan a las necesidades y demandas del país (Thanosawan y Laws, 2013:295). Por ello no es extraño constatar cómo las demandas del sistema económico y del mercado laboral son cada vez más determinantes en los procesos formativos. De este modo se tiende a reforzar el carácter instrumental de la educación en favor de la competitividad y del desarrollo económico (Silva y Tejada, 2013:807).

También en el marco de los procesos de mejora de la calidad de la Educación Superior, resulta crucial plantearse cuestiones como qué modelo de universidad queremos, para qué sociedad y por lo tanto qué modelo de profesional necesitamos. (Ferrerres, 2001; Escudero, 1998).

Tradicionalmente, las funciones de la Universidad han sido la transmisión y creación de conocimiento, en base a lo cual se formaba a las élites de la sociedad. De este modo,

Rodríguez Rojo (1999) se hace eco de Michavila y Calvo (1998) para quienes las funciones de la universidad como institución son las siguientes: función creadora, preparación para el mundo profesional, fomento del desarrollo de la sociedad, y transmisión de la cultura universitaria (p. 121).

A pesar de ello, son muchos los académicos que denuncian la actual orientación mercantilista y pragmática que está tomando la universidad. Una universidad que Palomero (2003) califica de transmisora, elitista e individualista, que solo investiga, y que, en sus palabras, “corre el riesgo de supeditar la educación al valor supremo de la economía y a las exigencias del mercado” (p. 23). También para Piqué y Forés (2015) la universidad se está alejando de su auténtica función, distanciándose del carácter propiamente humano que le caracteriza como organismo educativo, al supeditarse y priorizar temas económicos y logísticos (p. 251).

Rodríguez Rojo (2000: 90-91) sintetiza del siguiente modo las funciones de una nueva universidad:

- Formación integral del universitario: que abarque a la persona humana desde todos los ángulos posibles.
- Creación de una cultura universitaria: que saber discernir lo accesorio de lo sustancial, lo permanente de lo accidental; que no se conforma con reproducir valores, ni se conforma con un servilismo al pragmatismo de la creación de empleo; que no se aleja del entorno al que tiene que presentar síntesis renovadoras que miran a largo plazo sin despreciar la satisfacción de lo urgente pero valioso. Promotora de valores universales como la solidaridad para contribuir a que termine con éxito el desconcierto ético creado por la postmodernidad evasiva y pasota que ha metido a la juventud y a la población en general en un callejón sin salida.
- Contribución a la implantación de la sociedad del conocimiento pero desde la mirilla de la solidaridad.

Igualmente, Palomero (2003) aboga por recuperar para la universidad las utopías pedagógicas, cargadas de compromisos, sueños y esperanzas, fruto de un esfuerzo

compartido que conduzcan a la concepción de una universidad, menos jerárquica, menos individualista, más dialógica y comunitaria, menos economicista, más crítica y transformadora, más solidaria y social. Una universidad que no sólo investiga, sino que también educa en la vida y para la vida, que enseña lo académico y lo vital; y que además observa e investiga la realidad y se compromete con ella a la luz de los derechos humanos, poniendo investigación y docencia al servicio de la problemática social(pp. 30-32).

La universidad, dirá Rodríguez Rojo (2000), es la gran atalaya desde donde mirar y observar la realidad, la más alta institución del saber, por ello ha de prepararse y preparar a sus alumnos para comprender y discernir, distinguir lo positivo de lo negativo (p. 90). Así mismo, recuerdan Piqué y Forés (2015), que “La universidad más allá de acoger a los estudiantes está formando a personas, a futuros profesionales, donde su mayor valor va a estar en su humanidad” (p. 259).

Sin embargo, en opinión de Barnett (1992), se puede observar en todo este intento de mejora y de renovación de la educación superior una serie de hay tres supuestos básicos que no debemos dejar pasar por alto, en primer lugar, la equivalencia que se hace entre mundo del trabajo y la producción industrial, en segundo lugar, que el mundo del trabajo es el destino de los graduados y en tercer lugar, se da por hecho que las actividades en el mundo del trabajo son adecuadamente capturadas por la descripción de unas destrezas. Esto implica que el proceso educativo ha de llevar a la adquisición de estas destrezas y por tanto el valor de estudios universitarios radica en su aporte o ajuste al mundo del trabajo (p. 164).

2.2.4.3.- Contexto sociocultural universitario

El profesional desarrolla su práctica en un contexto determinado, en una sociedad concreta (Santos Guerra, 2001: 118). La universidad es un sistema abierto, un espacio social cuya dinámica interna viene prefigurada por la dinámica social de la que es reflejo (Zabalza, 2002: 71). Desde su función social y su situación histórica, la universidad presenta una singularidad y una finalidad, que expresa en su ideario, su

misión y visión, y que se concretan a través de sus políticas. Todo lo ello contribuye a formar una cultura y a generar un clima que puede favorecer o no el interés e implicación de los profesores hacia su mejora como docentes y que a su vez determina cómo es el desarrollo profesional de su personal docente.

2.2.4.3.1- Cultura universitaria y Desarrollo Profesional

Para García et al. (1997) la cultura es la totalidad de las creencias aprendidas, herramientas y tradiciones compartidas por un grupo de humanos para dar continuidad, orden y significado a sus vidas; consta de las experiencias y productos acumulados por un grupo (p. 14). Si entendemos la cultura de este modo, resulta evidente la gran importancia que tiene para el desarrollo profesional.

Santos Guerra(2001) define la cultura profesional como “aquel conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen una profesión en un contexto y en un tiempo dado” (p.115).

La cultura institucional universitaria, para Erikson (1987), guarda una estrecha relación con el tipo de prácticas formativas que desarrolla, y que contribuyen a establecer un “pensamiento colectivo” sobre la docencia. Menciona entre otras, las siguientes: ideas compartidas sobre los estudiantes, las teorías implícitas de los profesores sobre el aprendizaje y el rol que desempeñan en el mismo, y la valoración de actitudes hacia los alumnos menos dotados o problemáticos (Citado en Zabalza 2002: 79).

Para Zabalza (2002), las universidades poseen una cultura característica que les resulta propia como organización –diferenciándose de organizaciones de otro tipo-, y también como organizaciones individuales –cada universidad genera una identidad cultural propia-. En este ámbito, concibe la cultura desde una triple perspectiva, que le lleva a considerar: a) el conjunto de concepciones y símbolos que caracterizan el particular *modo de actuación* de cada Universidad y acaban configurando una *identidad* propia y diferente; b) los juegos relacionales que se producen en su interior y que generan *conflictos* pero también *cambios* institucionales, y c) el conjunto de ideas, recursos y

prácticas que más allá de su consolidación en cada universidad concreta se ofrecen como *modelos de actuación apropiados*, es decir, que pueden servir como marco de referencia a los procesos de mejora y desarrollo institucional (pp. 78-79).

Escudero (1998), por su parte, trata el tema de la cultura universitaria en relación al desarrollo profesional y más concretamente a la formación pedagógica del profesor universitario. Es consciente de que el contexto institucional y la cultura (tenemos que entenderlos juntos) configuran el escenario prevalente de socialización y construcción de la identidad del docente. En relación a la cultura, alude al universo de significados, percepciones, sistemas de creencias y valores, reductos de influencia y derechos adquiridos, equilibrios y conflictos micropolíticos, que se dan dentro de la institución concreta y sobre los que el docente construye su identidad. Esta cultura se traduce visiblemente, como ya hemos mencionado anteriormente, en criterios y procedimientos relativos a la selección de personal y promoción a lo largo de la carrera profesional, entre otros. Es así que estos criterios, y los valores que reflejan, se convierten en referentes normativos sobre los que se construye y se afirma una identidad y un modelo de profesor (pp. 43-44).

La realidad que describe Escudero a este respecto, es una cultura histórica e institucionalmente bien asentada y reconocida que valora e incentiva la formación y actualización permanente en el ámbito científico y en la investigación. Esta cultura ha concebido la universidad como espacio de creación y propagación del conocimiento, en la que, en consecuencia lo que se espera del profesor es que profundice en el saber de su área y que por medio de la investigación contribuya activamente a la creación de saber. En esta tradición se comparte la creencia de que para enseñar basta con dominar los contenidos.

Entiende, por tanto que la formación pedagógica del profesor universitario implica introducir una nueva cultura en el seno de otra bien consagrada e históricamente conformada, que además no es ni sensible ni representa un terreno bien abonado para que la nueva cultura pueda florecer de modo provechoso y relevante. No obstante ve necesario que junto al cambio cultural se opere, en la misma línea un cambio en las políticas, con normativas relativas al reconocimiento, remuneración, etc., y por ende, en

la identidad del profesor, incorporando nuevos valores, conocimientos y disposiciones afines al ámbito pedagógico de la profesión (Escudero 1998:38).

Otros aspectos que se destacan de la cultura universitaria, es su fuerte componente individualista, con un carácter parcializado y una gran resistencia al cambio (Margalef y Álvarez, 2005:63). Lo confirma Cruz Tomé (2000) al presentar la falta de una cultura de cooperación, de trabajo en equipo y de coordinación, como una dificultad importante para que la formación pedagógica del profesorado universitario se instaure en la universidad y por ende para una docencia universitaria de calidad (p. 28).

2.2.4.3.2- Clima de trabajo

Es evidente que el clima o la calidad de vida que se genera en el seno de los departamentos, con los agrupamientos formales e informales que se establecen, generan una determinada dinámica de trabajo y de convivencia, y por ende, una calidad de vida, lo que sin duda afecta al trabajo diario de los profesores. Por ello constituye un elemento de notable importancia tanto para el funcionamiento y la calidad de la institución como para la actuación y el desarrollo personal y profesional de los propios docentes (West, 1999; Huberman, 1999. En Zabalza, 2000; Werging y Swingen, 2000:56).

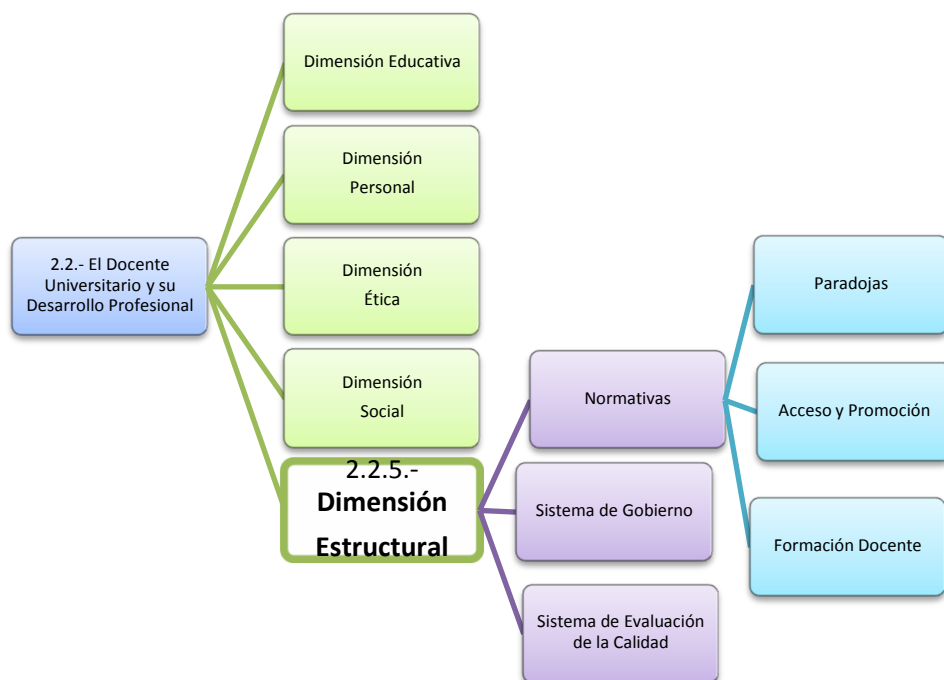
Massy et al., (1994. Citado en Werging y Swingen, 2000:8) encontraron que el clima de algunos departamentos universitarios era de una colegialidad vacía, caracterizado por el aislamiento, la comunicación fragmentada y la resistencia a implicarse en el trabajo colaborativo que se requiere para desarrollar y mantener un currículum coherente. Para Werging y Swingen (2000) esto no es de extrañar dada la presión que se ejerce sobre los profesores por la productividad (p. 8), es lo que se puede esperar cuando los profesores son evaluados de acuerdo a estándares dictados por sus disciplinas, no por estándares específicos de sus instituciones o departamentos.

Frente a este panorama, Torrego y López (1999:50) subrayan la importancia de la cooperación entre los docentes para crear un buen clima de trabajo, opuesto al

corporativismo científico y la tendencia al individualismo que muchas veces se vive en los departamentos universitarios. Y para ello se apoyan en la definición de Goor (1994), que entiende la colaboración en el ámbito educativo como: “un proceso interactivo entre partes iguales, que comparten objetivos comunes, con el propósito de identificar problemas y proponer soluciones, para plantear mejores programas y desarrollar prácticas educativas más ventajosas para el alumnado” (citado en Torrego y López, 1999:50).

También para Feixas et al. (2013) resulta fundamental que el departamento fomente una cultura de trabajo en equipo y que se predisponga a los docentes a que se formen y mantengan un nivel de exigencia docente. Para estos autores resulta fundamental promover la coordinación entre profesores que imparten asignaturas afines, manteniendo un sabio equilibrio entre un trabajo coordinado y coherente y la capacidad de creación y de adaptación al contexto concreto del aula de cada docente, puesto que para el logro de los objetivos docentes es imprescindible la contribución de todos (pp. 233-234).

Por otra parte, no podemos olvidar el clima del aula, en ocasiones, tampoco alienta a la innovación ni al pensamiento crítico. Gómez Santos (2001) hacía notar que en el aula, al igual que en la sociedad, *“los valores más cotizados (...) no son precisamente los de carácter cultural, intelectual, crítico, reflexivo, sino los que tienen que ver con el pragmatismo, el éxito, el dinero, el prestigio, el poder”* (p. 118).



2.2.5.-Dimensión estructural.Entorno de trabajo: la Universidad

Estamos de acuerdo con Zabalza (2002: 68), en que para poder entender adecuadamente lo que sucede en las universidades y más aún si se pretende hacer propuestas válidas para su mejora, es necesario considerar cómo están organizadas y cómo funcionan puesto que como organización tiene una estructura y una forma de funcionamiento, lo cual constituye el marco y el contexto en el que tiene lugar el desarrollo profesional. La estructura aporta el soporte formal y administrativo de todo el conjunto de dinámicas relacionales y funcionales que son, en realidad, lo que caracteriza lo que una Universidad es.

Por otro lado, en este contexto de reformas educativas que venimos describiendo, no podemos ignorar la enorme incidencia que los aspectos estructurales y organizativos ejercen en su puesta en marcha y por ende en un desarrollo profesional real y efectivo. No en vano para Feixas et al. (2013) la predisposición de los profesores universitarios a cambiar en algo la propia docencia depende en gran medida de lo que ocurre en su entorno de trabajo.

Autores como Rodríguez Rojo (1999) o Palomero (2003) entre otros, inciden en esta necesidad de que la universidad emprenda cambios estructurales y organizativos profundos que apoyen y refuercen las normativas, puesto que por ejemplo, en el caso del desarrollo profesional, afirma Palomero que de poco serviría la regulación del desarrollo profesional del docente si no va acompañada de una serie de medidas que permitan eliminar las barreras que existen en la actualidad y que hacen muy difícil poner en práctica nuevas formas y estilos pedagógicos en las aulas universitarias. Y además añade que para todo ello se requiere una concepción distinta de la universidad, menos jerárquica, menos individualista, más dialógica y comunitaria, menos economicista, más crítica y transformadora, más solidaria y social.

Según hemos ido viendo, uno de los principales escollos que tiene que vencer el desarrollo profesional es la reticencia de los profesores universitarios a la formación pedagógica. Pero es más, la profesora Cruz Tomé (2000) constata que cuando finalmente nos encontramos con profesores que tienen la intuición de que la formación

pedagógica es necesaria y útil, que están motivados por la calidad de su enseñanza, innovadores, y que participan en las actividades de formación, resulta que se encuentran con dificultades institucionales, de cultura organizativa y de clima de grupo que les impiden obtener mejores logros. De este modo llegan a darse cuenta de que individualmente no pueden cambiar todo lo que quisieran y por ello demandan que las actividades formativas se organicen a nivel de departamento o de titulación. En definitiva, sienten cada vez con más claridad que la mejora de la enseñanza en la universidad está condicionada por variables institucionales que les desbordan y contra las que luchar ellos solos resulta frustrante (p. 26).

Como la profesora Cruz Tomé, la mayoría de autores están de acuerdo en señalar que la organización de centros y departamentos, y la distribución de sus espacios y tiempos, son aspectos sobre los que se requiere introducir cambios (Palomero y Fernández, 1999; Imbernón, 2000; Zabalza, 2000; citado en Palomero, 2003: 29). Además de éstos, Palomero enumera los siguientes: desmasificar las aulas, reducir la ratio profesor/alumnos, aprovechar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, limitar la carga docente de todo el profesorado (se sobrecarga a los sectores más débiles: a los más jóvenes y a quienes pertenecen a las categorías más bajas del escalafón), adaptar los programas, reducir la burocracia asociada a la actividad docente y estimular ésta a nivel económico y profesional.

2.2.5.1.- Normativas relativas a la carrera profesional

2.2.5.1.1.- Paradojas

Prácticamente nadie pone en duda que la tarea docente universitaria en la actualidad entraña una gran complejidad, por lo cual resultaría obvio que los que se dedican a esta actividad –como cualquier otro profesional- necesitaran adquirir, desarrollar y mejorar estas habilidades y técnicas que les permitan realizar su trabajo de forma más eficaz (Miguel, 2003:14).

Sin embargo nos encontramos con la paradoja de que, como señala el profesor Herrán (2010), “la docencia universitaria es la única profesión para la que no se recibe

formación sistemática específica, ni se precisa una titulación, en este caso, pedagógica” (p. 28). Pues, efectivamente, en España la universidad es el único nivel educativo en el que no se exige acreditar una formación psicopedagógica para acceder a la docencia (Aciego, et al., 2003:54). Palomero (2003) achaca este vacío legal de la falta de regulación al escaso interés en el mundo universitario por el “arte de aprender a enseñar” (p. 29). Es también una cuestión ampliamente demandada por la profesora Cruz Tomé (1999, 2000, 2003).

Miguel (2003), al analizar la interrelación que existe entre calidad de la enseñanza y las políticas institucionales orientadas a la formación del profesorado, llama la atención sobre el hecho de que implantar políticas institucionales orientadas a potenciar la función docente exige clarificar previamente los estándares, esto es, establecer cuáles son los criterios que determinan la calidad de la enseñanza universitaria. Estos a su vez serán los parámetros que deben orientar la formación y el desarrollo profesional (p. 15). Lo que resulta paradójico para este autor es que aunque estos criterios están claros en la literatura científica, sin embargo, las políticas no se llegan a regularizar.

Esto lleva a la conclusión de que a pesar del interés que suscita temas como la calidad de la enseñanza y del profesorado, a pesar de que las autoridades parece que están preocupadas por la calidad de la educación, sin embargo, no hacen mucho por el desarrollo profesional de los profesores, y por el contrario, siguen favoreciendo su identificación con la función investigadora (Ferrerres, 2001; Miguel, 2003).

2.2.5.1.2.- Normativas de acceso y promoción

Como hemos dicho, las transformaciones derivadas de los procesos de evaluación y acreditación o, más recientemente, del proceso de convergencia emprendido por las universidades europeas, van acompañadas de una serie de medidas y políticas -de contratación, evaluación, promoción y formación de profesores, entre otras- que afectan de modo directo al profesorado universitario.

Son muchos los autores que vinculan el interés de los profesores en su desarrollo como docentes con las políticas que la institución universitaria adopta relativas a la promoción, retribución y evaluación del profesorado universitario. Así por ejemplo, Murray (1993) vaticinaba que los profesores se esforzarían en la mejora de la docencia cuando la excelencia en la misma contribuyera significativamente a su reputación y autoestima, y en la medida en que la evaluación de la docencia contribuyera significativamente a la promoción y al incremento salarial (en Rodríguez Espinar, 2003: 75).

En la misma línea, Miguel (2003:32) afirmaba que el profesor orientará su formación y trabajos en aquellos campos que tengan mayor peso a la hora de obtener su acreditación, subrayando la importancia de establecer con claridad cuáles son los estándares de calidad que determinan la excelencia académica de un profesor universitario a fin de no caer en la confusión habitual entre méritos relativos a la función docente y méritos propios de la función investigadora.

También para Cano y Revuelta (1999:57) resulta evidente que en la política universitaria en España prima la función investigadora del profesor universitario frente a la función docente, a través de un reconocimiento implícito de “suponer” la capacidad docente –devaluándola con ello- y exigir la demostración de la capacidad investigadora.

Encontramos igualmente evidencias del influjo que ejercen las políticas universitarias en esta materia el impacto real que puedan tener los programas de formación pedagógica y de desarrollo profesional. Por ejemplo, Weimer (1990), llegó a la conclusión de que *“el impacto de estos programas está claramente relacionado con las características del contexto institucional en el que se han desarrollado”*, refiriéndose en concreto a la importancia otorgada a la docencia, que emerge de la misión y visión que a su vez se plasma en un plan estratégico (en Rodríguez Espinar, 2003:91).

También, Feixas et al. (2013), en su investigación acerca de los factores que influyen en la transferencia, constataron la existencia de limitaciones de tipo estructural relativas al contexto inmediato del docente que inciden en el impacto de la formación continua

en la práctica docente de los profesores que participan en programas o actividades de formación. Agruparon estos elementos del entorno en ocho factores: 1) apoyo del coordinador docente, 2) cultura docente del equipo de trabajo, 3) recursos del entorno, 4) predisposición al cambio, 5) feedback de los estudiantes, 6) reconocimiento institucional, 7) organización personal del trabajo y 8) diseño de la formación y aprendizaje realizado. Por ello proponen, en primer lugar, *“cambiar las políticas y las prácticas no sólo del aula sino de los entornos de trabajo de los académicos”* y junto a ello, la formulación de políticas de reconocimiento, promoción y evaluación de la docencia, de modo que la docencia encuentre apoyo en las políticas institucionales de selección, evaluación y promoción docente, pues sólo de este modo se podrá conseguir que la docencia sea tan valorada en el currículum del profesorado como la investigación (p. 227).

2.2.5.1.3- Normativas relativas a la formación docente

Haciéndonos eco de las paradojas entorno a las normativas relativas a la función docente del profesorado universitario, que ya hemos expuesto, encontramos que también en el contexto internacional se denuncia la paradoja de que los legisladores aunque en muchos casos tienen objetivos muy ambiciosos sobre los aprendizajes de los alumnos y por ello requieren profesores con un desarrollo profesional de “alta calidad”, sin embargo no abordan cuestiones fundamentales como en qué consiste o cómo se puede lograr; y en todo caso, la oferta que ponen a disposición de los profesores es inadecuada: fragmentada, intelectualmente superficial y ajena a los resultados de la investigación que se ha realizado en torno al tema.

Volviendo al ámbito nacional, nos encontramos a Cruz Tomé (2000: 25-26), que en base a su extensa experiencia, también afirma la falta de este compromiso institucional con la formación, denunciando que el interés mostrado en el tema no es más que un “tinte de modernidad”, de estar a la altura de las demandas del momento pero poco congruente con la política de personal de la universidad, la cultura de esta organización y los valores vigentes. De este modo, da la impresión de que la universidad

tiene una posición ambivalente: fomenta actividades de formación pedagógica pero no las reconoce, ni las exige ni las valora.

Miguel (2003) proponía la implantación de una serie de normativas integradas en las políticas institucionales relativas al desarrollo profesional que, partiendo del establecimiento de unos criterios claros para definir la excelencia de la función docente en forma de estándares e indicadores, fueran el marco de referencia para reglamentar una serie de aspectos como son: la implantación y acreditación de programas de formación pedagógica inicial y permanente, procedimientos de acceso a la profesión y requisitos para otorgar la “plena capacidad docente”, y además, vincular las políticas de promoción y retribución a criterios de calidad docente (pp. 29-32).

Con respecto a esto, se plantea un interesante debate en torno a la regulación legal de la formación del profesorado. Hay autores que abogan por el establecimiento de planes que articulen de forma obligatoria la formación psicopedagógica inicial y permanente del profesorado, ven necesaria la existencia de un marco legal que apueste por su importancia y que prescriba cómo debe ser entendida, que de soporte, coherencia, consistencia y continuidad a los programas de formación (Cruz Tomé, 1999, 2000; De Miguel 2003; Aciego, Martín y García, 2003; Palomero, 2003)

Un punto de vista opuesto es el que defienden autores como Blázquez (1999) o Benedito (1992), que creen que no es recomendable “*establecer por decreto la obligatoriedad de una especie de Certificado de Aptitud Pedagógica para el profesorado de Universidad*”, sino que más bien lo conciben como propuestas formación articuladas en torno a Institutos Universitarios de Desarrollo Profesional (Citado en Palomero, 2003:101).

2.2.5.2.- Sistema de gobierno: características y problemáticas:

La universidad no deja de ser una organización pero no obstante, su estructura, tradición, y funciones, la hacen peculiar respecto a otro tipo de organizaciones. Hay que hacer notar que son herederas de una tradición. Las universidades europeas nacen a

finales del siglo XI en el contexto socioeconómico de una sociedad urbana y nacen con un carácter marcadamente elitista; están gobernadas por la propia comunidad universitaria y encarnan una vocación de independencia y libertad, no obstante a lo largo de los siglos se ha tenido que adaptar a los avatares de los tiempos (Rodríguez Rojo, 2000:87). De este modo encontramos que dos de sus características más preeminentes y diferenciadoras son la democracia y la autonomía.

La universidad, tal como se refleja en el organigrama, tiene una estructuración jerárquica. Este es también uno de sus rasgos característicos. A pesar de ello, las estructuras de gobierno y sus componentes fundamentales están constituidos por órganos colegiados y buena parte de las decisiones que se adoptan han de recibir la aprobación de estos órganos colegiados. Para Zabalza (2002) este ejercicio democrático de la toma de decisiones es un rasgo diferenciador respecto de otro tipo de organización. La democracia en la universidad también se refleja, según este autor, en el papel tan relevante que tienen los individuos dentro de la organización, que se son reconocidos como “agentes” y poseedores de cierto nivel de autonomía (pp. 69-70).

En este sentido, también para Miguel (2003) es característico de la universidad española su “estructura bicéfala” de centros y departamentos, en la que por ejemplo la gestión académica es responsabilidad de los centros pero a la vez está condicionada por las decisiones que toman los departamentos. La ausencia de un órgano con competencia y responsabilidad es, en apreciación del autor, la razón por la que no se ha creado una cultura favorable a la función docente y que no se haya estimulado la colaboración y el trabajo en equipo en temas de enseñanza –cosa que sí sucede en investigación-. Otro problema que en su opinión impide una gestión más eficaz es que este modelo colegial está más próximo a modelos burocráticos-administrativos (en opinión de Quintanilla, 1999) que a modelos colegiales o gerenciales. (p. 23) También para Zabalza (2002) ésta “diseminación de los órganos de poder y de toma de decisiones” constituye un serio problema. (p. 69)

En relación a la autonomía, que parece consustancial a la naturaleza y estatus social de las universidades, Zabalza (2002: 74-78) señala la existencia de varios factores que están mermando esta autonomía cada vez más formal que real. El primer responsable

de ello son los poderes políticos, que han regulado su funcionamiento estableciendo parámetros comunes en el contenido de programas, en la contratación del profesorado, etc. A ello añade el problema de la politización de la dinámica organizacional de la universidad, al incorporarse la dialéctica social y política del momento histórico actual. El segundo es el sistema social, que han motivado que la universidad se vea abocada a negociar su oferta formativa y los sistemas en que pretende implementarla. En este sentido y frente a las muchas críticas que suscita el tema, Miguel (2003) defiende la conveniencia de tener en cuenta la valoración de los agentes sociales, argumentando que: “ignorar el grado de satisfacción social sobre nuestros servicios es una postura absurda que no nos ayuda a mejorar” (p. 21).

De igual modo la propia dinámica institucional, ha introducido cambios importantes en la autonomía de la universidad, teniendo que renunciar a sus prácticas tradicionales para tratar de aproximarse a unos parámetros comunes. Pero el gran cambio le ha venido a través de la financiación: la progresiva reducción de la financiación por parte de los gobiernos hace que tenga que buscar “angustiosamente” fuentes de financiación en las grandes empresas, las entidades financieras, etc., de este modo, la universidad reorienta su sentido y se incorpora a una visión más pragmática de la formación y de la investigación. Todo ello ha estado motivado por los procesos de globalización, de convergencia internacional, con las cuestiones que llevan asociadas de acreditación y homologación. (Zabalza, 2002:74).

La tendencia al individualismo es otra de las características organizativas de la universidad que menciona Zabalza (2002) y que lo ejemplifica en la libertad de cátedra –señala que en la docencia directa prima más la anarquía que la democracia dirá que el “ejercicio de la docencia ha quedado relegado en su mayor parte a la esfera de lo privado”.- Esto limita la posibilidad de un desarrollo global y sinérgico, puesto que resulta difícil desarrollar estrategias de conjunto o hacer ofertas más adaptadas a las demandas del entorno (p. 69).

Una instancia institucional que cabe mencionar en este punto es el departamento, ya que está a medio camino entre las instancias universitarias superiores y las prácticas del personal que las realiza, representa a la institución ante los profesores y representa

a éstos frente a las autoridades. Siguiendo a Zabalza (2000), las principales funciones que se le atribuyen son las de planificación y gestión de las actuaciones didácticas e investigadoras. Pero también tiene, o debería tener, una importante función de liderazgo institucional y de apoyo personal y profesional para los profesores (p. 62).

Ferrer (1992) considera que el departamento universitario es el centro neurálgico de la actividad del profesorado lo que le convierte en un elemento relevante a la hora de entender el desarrollo profesional del docente universitario (Citado en Rodríguez, 2003:84). Por su parte, Feixas et al. (2013: 230), lo señalan como elemento facilitador o dificultar las innovaciones o mejoras docentes. La estructura de los departamentos choca con la necesidad de crear equipos docentes multidisciplinares, que funcionen independientemente de cuál sea su departamento de procedencia.

2. 2.5.3.- Evaluación de la calidad

No podemos concluir este apartado sin abordar, aunque sea someramente el tema de la evaluación de la calidad de la docencia universitaria, pues, como ya hemos mencionado anteriormente, son muchos los cambios que ha introducido en la vida académica.

Para Barnett (1992) la evaluación de la educación superior en términos de “eficiencia” y “eficacia” ha surgido porque para los estados, la educación superior es un asunto de gran interés que sin embargo resulta relativamente costoso, por lo que se ha tratado de que la educación de cada alumno se consiga con un menor coste. Con este intento de reducción de costes surgen dudas sobre si la calidad del producto se verá perjudicada por ello y se plantea la pregunta de si será posible expandir la educación a un mayor número de personas logrando reducir el costo de unidad a la vez que se mantiene la calidad. La calidad se ha convertido así en una pieza clave del sistema de educación superior. Pone el ejemplo de cómo en el Reino Unido se utiliza como criterio para asignar fondos, señalando además que la evaluación de la calidad se ha convertido en un distintivo-característica importante (p. 1).

Miguel (2003:17) sitúa la relevancia de la formación pedagógica y del desarrollo profesional para la mejora de la calidad de la enseñanza en el marco de los procesos de Calidad Total en los que la mayoría de las instituciones de educación superior están inmersas, calificándolo como un procedimiento de autorregulación y gestión utilizado en el mundo de la empresa, cuyo objetivo es velar por la calidad de la organización y anticiparse en el diagnóstico de los factores que actúan negativamente de modo tal que pueda establecer a tiempo los mecanismos adecuados de corrección que permitan la mejora continua. De este modo, explica que las organizaciones se evalúan a través de los productos que genera –que aplicado al ámbito de la enseñanza se identifican con los aprendizajes de los alumnos-, y a través de los procesos que se emplean para su obtención –éstos vendrían a ser los procesos de enseñanza-.

Los criterios en base a los que se hace la evaluación son: la *eficacia*, que hace referencia a la comparación de los resultados en función de los objetivos previstos; la *eficiencia* que se refiere a la relación de los productos con los recursos aplicados para su obtención; y la *efectividad* en la que consideramos la funcionalidad de los resultados para satisfacer las necesidades y expectativas de los destinatarios y producir cambios a largo plazo (Miguel, 2003:17).

También Banett (1992) llama la atención del gran error que supone trasladar a la educación el concepto de producto de alta calidad que se maneja en el mundo industrial, según el cual éste surge de un proceso de producción en el que se han eliminado los errores. Por el contrario, este autor sostiene que el error es intrínseco a las actividades educativas, puesto que en educación, la gente aprende a través de sus errores, es más, en educación superior los resultados a menudo no son un asunto de dualidad entre correcto-incorrecto, de acierto-error, sino más bien de “se puede hacer mejor”, de tal modo que se da la libertad tanto a profesores como a estudiantes de poner las cosas a prueba en un proceso abierto de experimentación (pp. 164-165).

Por otra parte, y frente a la predictibilidad de los procesos de producción, forma también parte de la esencia de la educación superior y de este nuevo enfoque en el que está inmersa y en el que se promueve la autonomía intelectual, la apertura al planteamiento de proyectos o resolución de problemas en los que no hay una única

respuesta correcta. De hecho, Barnett afirma que la apertura intelectual y el desarrollo de una independencia intelectual real demanda cierto grado de impredecibilidad (p. 165).

A la hora de trasladar este tipo de evaluación al ámbito universitario, nos encontramos algunas dificultades. La primera es la necesidad de tener claro el “diseño del producto”, esto es, se han de establecer las características de los aprendizajes, determinar con claridad los objetivos que se desean alcanzar y matizarlos a través de especificaciones precisas. La dificultad radica en que estos objetivos deben incluir no sólo conocimientos sino también destrezas, habilidades, técnicas de trabajo, actitudes y valores que se consideran necesarios para la adaptación a un mundo social y laboral en constante proceso de cambio. Sin embargo, normalmente, el aprendizaje del alumno se evalúa mediante los resultados académicos, los cuales están basados en el dominio de conocimientos. Por ello De Miguel (2003) aboga por la utilización métodos de evaluación complementarios que reflejen la adquisición de otras dimensiones relativas al desarrollo personal de los alumnos (p. 18).

Si nos referimos ahora a los procesos, en la evaluación de los procesos de enseñanza nos estamos aludiendo a la planificación de la forma de llevar a cabo las actividades de enseñanza y velar para que su gestión se realice con competencia y eficacia para lograr los objetivos propuestos. Por ello, para Miguel (2003), esta es la segunda gran dificultad, que es incluso más difícil de solventar que la anterior, dado que las peculiaridades organizativas de la universidad no permiten la utilización de estándares normalizados, tipo normas ISO. Los profesores universitarios en aras a la “libertad de cátedra” son reticentes a los sistemas de coordinación y control institucional en la gestión de los procesos de enseñanza (Ibídem:20).

A todo lo anterior se une la co-participación en la responsabilidad de distintos agentes, ya que el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje implica tareas que comprometen tanto a los profesores y a los alumnos como a la institución. Por esta razón se aboga por trasladar la unidad de análisis del profesor a otras instancias organizativas como puede ser el departamento, evaluándolo en su conjunto más que por la suma de las partes (Werging y Swingen, 2000:9). Miguel propone evaluar la

enseñanza en el ámbito institucional, evitando reducir la evaluación de la calidad de la enseñanza con la evaluación de la actividad docente que el profesor realiza en el aula (p. 21).

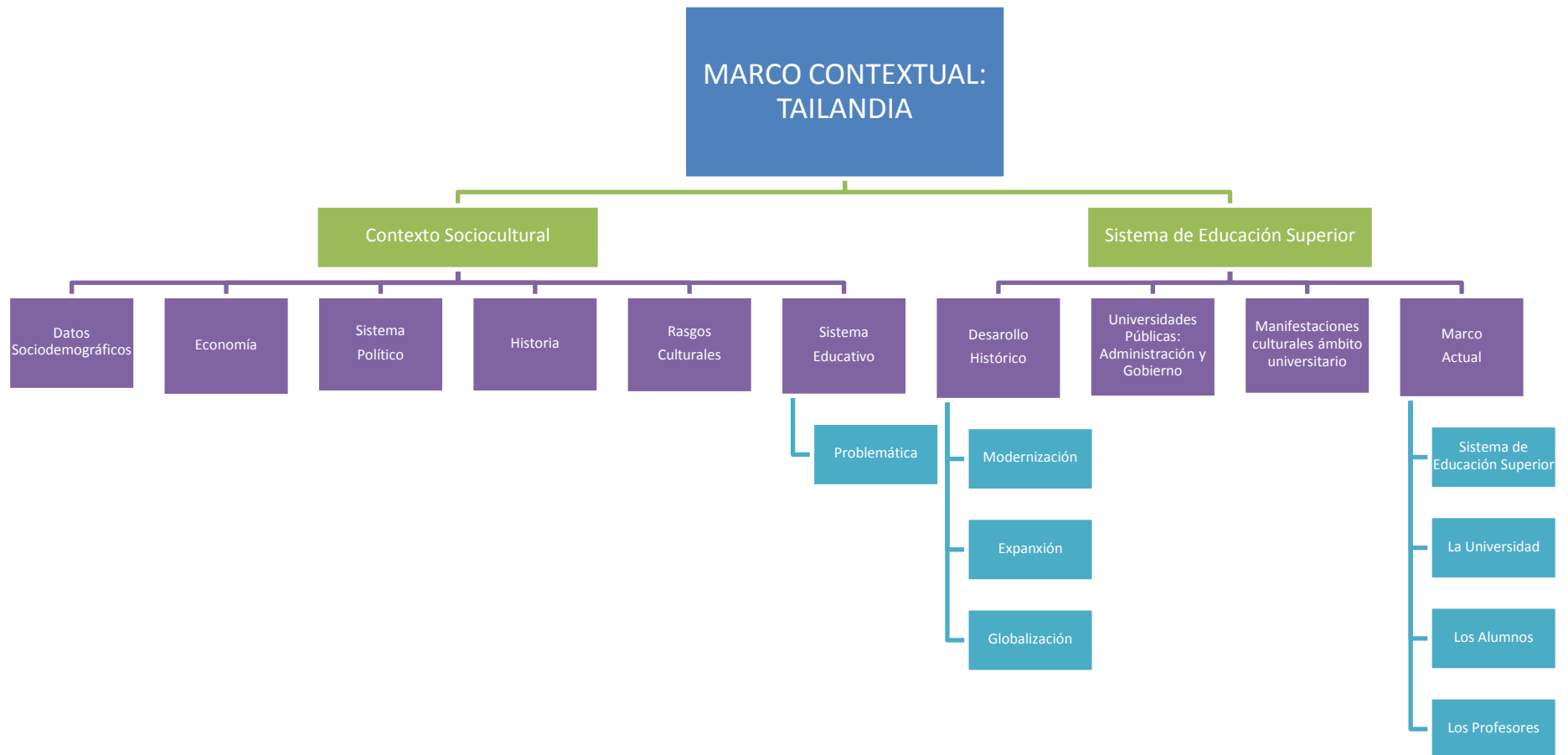
También Barnett (1992) hace referencia a la implicación de diversos grupos sociales en la tipificación de lo que es la calidad de la Educación Superior, señalando que cada uno tiene su propia apreciación y que pueden ser bastante diferentes, de igual modo, en esa distinta apreciación se refleja que cada uno parte de una concepción del sistema de educación superior igualmente diferente (p. 5). No obstante, Barnett (1992) afirma que no podemos olvidar que la Educación Superior es, esencialmente, un proceso de desarrollo de los estudiantes y que es por aquí por donde debería comenzar la noción de calidad de la Educación Superior. Por lo tanto, a nivel institucional hay una responsabilidad de mantener y mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y es por ello que se puede hablar de la responsabilidad de la institución de mejorar la calidad de su enseñanza. Por ello, podemos preguntar a cada institución qué está haciendo para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes e incluso considerar cómo tendría que ser una institución en la que, aparte del tipo de currículo o las prácticas de enseñanza, los aprendizajes de los estudiantes reciban la mayor prioridad (p. 134).

La aportación de los procesos de Calidad Total es que, además de centrar su atención en los productos y los procesos, incorpora políticas que posibilitan asegurar e incrementar la calidad. En este contexto la evaluación de los procesos y de los resultados resulta crucial. Miguel (2003) reitera de este modo, la estrecha relación entre calidad de los procesos y calidad de los resultados y, por lo tanto, entre la preparación didáctica del profesor sobre cómo debe llevar a cabo estos procesos y la eficiencia que manifiesta en el desarrollo de su actividad (p. 22).

Más allá de esto, en relación al profesorado las medidas para asegurar la calidad de la enseñanza deberían encaminarse a lograr la “excelencia académica de su profesorado”, como ya decía Ellis (1993) entre otros. Miguel encuentra que el problema para ello radica en una inadecuada definición de los requisitos que se consideran básicos para desempeñar la función docente, a la ausencia de estándares de calidad que definan la

función docente del profesor universitario –dejándose su valoración únicamente a la opinión de los alumnos-, y la falta de estándares claros e inapropiados relativos a los aprendizajes de los estudiantes (Ibídem: 24-25).

De este modo, nos encontramos con la situación actual en la que la valoración de la excelencia académica se basa en la función investigadora, utilizándose indicadores como el número de publicaciones que el docente hace en revistas internacionales, por ejemplo, y se olvida que la excelencia académica es algo más que la competencia docente; no se trata sólo de ser competente en el aula, el profesor debe también demostrar su capacidad y habilidades en otras funciones y tareas, como pueden ser la organización de cursos, diseño curricular, innovaciones didácticas, elaboración de materiales, investigación pedagógica, intercambio de experiencias, etc., (Ibídem:25).



CAPÍTULO III

MARCO CONTEXTUAL: TAILANDIA

Entenderemos mejor la situación actual de la universidad tailandesa y los retos que se le plantean ubicándola en su contexto sociocultural, puesto que es heredera de su historia y tampoco es ajena a los avatares del sistema de educación obligatoria en Tailandia.

3.1.- CONTEXTO SOCIOCULTURAL

3.1.1.- Características generales

La religión oficial de Tailandia es el Budismo Theravada o Hinayana, aunque el 5% son musulmanes, la mayoría de los cuales residen en el sur, junto a la frontera con Malasia. Otros grupos religiosos incluyen cristianos, taoístas, hindúes y sikhs, los cuales suponen el 1% de la población.

La **lengua** oficial es el tailandés, aunque también se hablan cuatro dialectos distintos, además de las diversas lenguas que hablan las diferentes tribus (grupos étnicos) de las zonas montañosas del norte. El inglés se utiliza en los centros turísticos y en las grandes ciudades en el comercio, negocios y servicios, y en el ámbito de la educación superior. No obstante, su conocimiento es limitado entre la población.

Una buena parte de su **población**, entre el 10 el 15 %, es de origen chino, procedentes de varias olas migratorias desde 1850 hasta la Segunda Guerra Mundial, constituyen una gran fuerza productora, ocupan puestos importantes en la sociedad y de modo tradicional en el campo de la salud.

El porcentaje de población en áreas urbanas tiende a incrementarse, lo que le asemeja a otros países desarrollados, por ejemplo, del total de la población, aproximadamente 9.3 millones viven en Bangkok y sus inmediaciones (Office of the Education Council 2014). También la tendencia al envejecimiento de la población es otro dato que le asemeja a los países llamados desarrollados. Se estima que después del 2021, los ancianos en Tailandia superarán en número a los niños menores de 15 años.(Fig. 5)

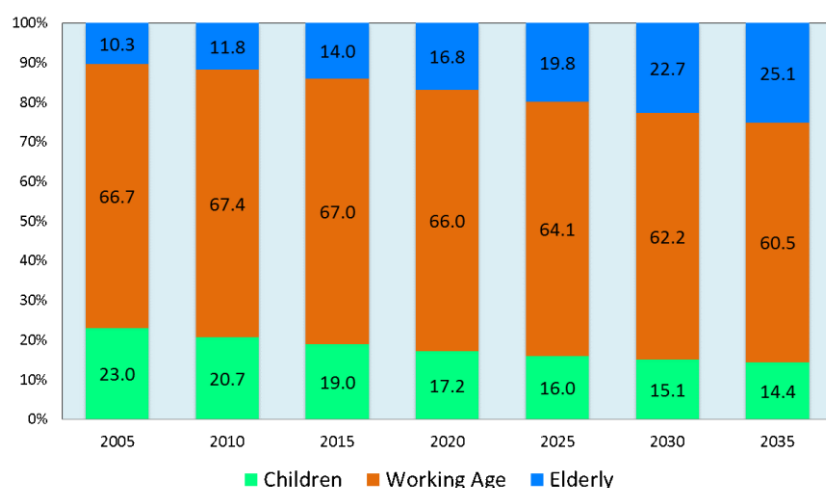


Figura 5. Tendencia al envejecimiento de la población (fuente: Office of the Education Council)

Geográficamente el país está dividido en cuatro regiones naturales:

- a.- La llanura central donde se concentra un tercio de la población (incluidos los 12 millones de habitantes de la capital). Es la región más fértil, el “granero” de Tailandia.
- b.- El norte, de relieve montañoso donde abunda el bosque tropical
- c.- El noroeste, es una zona extensa donde vive la mitad de la población, es el área más pobre del país, formada por dos valles áridos separados por una cadena montañosa y una meseta.
- d.- El sur, formado por estrechas llanuras y elevaciones montañosas, es una región rica en minerales y de gran belleza natural.

Tailandia tiene un **clima** tropical, cálido y húmedo, con una larga estación de lluvias que va de junio a noviembre. En los meses de marzo, abril y mayo es cuando se alcanzan las temperaturas más altas.

En general, las temperaturas oscilan entre los 19 y los 40° C con una humedad que supera con frecuencia el 90%.

Propensa a sufrir grandes inundaciones, una de las peores en cinco décadas ocurrió en 2011, afectando al corazón industrial del país –las inundaciones forzaron el cierre de siete grandes parques industriales, - y también se perdió el 10% de la cosecha de arroz, todo ello afectó muy negativamente a la economía.

3.1.2.- Economía

La economía tailandesa ha experimentado cambios profundos en las últimas décadas pasando de una base agrícola de exportación de pocos productos, como arroz, caucho, estaño y madera de teca, a otra industrial más diversificada, con la producción de manufacturas –textil, calzado, componentes electrónicos y piezas de automóvil-. Tradicionalmente la sociedad tailandesa ha sido eminentemente agrícola, muchas de sus tradiciones giran en torno a los tiempos de producción del arroz. Aún hoy la agricultura y la ganadería siguen siendo un eje importante de su economía -es uno de los mayores países exportadores de arroz a nivel mundial-. Su principal aporte de divisas proviene del turismo, sector que además ocupa a más de 4 millones de personas. Es también una de las economías más dependientes de las exportaciones exteriores del mundo. En los últimos años ha sufrido importantes reveses debido a desastres naturales, como ya se ha explicado, pero también por las crisis políticas.(Office of the Education Council 2014).

Sin embargo la desigualdad se manifiesta como una característica preocupante del proceso de desarrollo en Tailandia, y por tanto, uno de sus grandes desafíos. Lo vemos con algunos datos: Bangkok, la capital, ha controlado las actividades administrativas, financieras, industriales y comerciales del país, por lo que no es de extrañar que tenga

una renta per cápita tres veces superior al promedio del país. Es que, según los datos de los que dispone la ONU, este notable progreso no ha beneficiado a todos por igual. Se han visto beneficiados de modo más rápido aquellos sectores más vinculados a la economía internacional, como trabajos relacionados con manufacturación y exportación, en contraposición con, por ejemplo las explotaciones agrícolas y ganaderas a pequeña escala.(<http://www.un.or.th/services/socio-economic-situation/>)

Del mismo modo, la pobreza es aún un problema generalizado en el noreste rural, así como en las zonas más alejadas en el norte y en el sur. El Banco Mundial estima que el 80% de la pobreza se concentra en las zonas rurales. De hecho, según la última encuesta llevada a cabo por el Banco Mundial en Tailandia en el 2013, la pobreza del país es uno de los cuatro problemas que más preocupación generan, junto con la reforma del sector gubernamental público, la lucha contra la corrupción y el acceso a una educación de calidad, incluyendo la educación superior. (<http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/1861:11 y 20>)

3.1.3.- Sistema político

Tailandia es una monarquía constitucional. El Jefe del Estado y Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas es el Rey Bhumibol Adulyadej (Rama IX), noveno rey de la dinastía Chakri, que ha reinado desde 1946 y es uno de los jefes de estado de mayor edad en el mundo.

Desde el 24 de agosto del 2014, el Primer Ministro es el ex Jefe del Estado Mayor, el General Prayut Chan-ocha, quien encabezó el golpe de estado del 22 de mayo, que puso fin a más de 6 meses de protestas populares y a la incapacidad operativa del gobierno de Yingluck Shinawatra, que tras disolver las Cámaras en diciembre de 2013, falló en llevar a delante las elecciones anticipadas –los comicios fueron boicoteados por la oposición popular y anulados sus resultados por el Tribunal Constitucional meses más tarde-.

Tras el golpe de estado, el poder fue asumido por una junta militar llamada “National Council for Peace and Order”, se abolió la Constitución del 2007 excepto lo relativo a las funciones del Rey Bhumibol Adulyadej y de la Casa Real Tailandesa. El 22 de julio se aprobó una Constitución provisional, en la que se regula una Asamblea Nacional unicameral, un Ejecutivo con un Primer Ministro y no más de 35 ministros, un consejo de Reforma encargado de diseñar un nuevo modelo político-social y aprobar una nueva Constitución y un Comité Constitucional responsable de redactar la nueva Carta Magna. El ejecutivo se propone lograr la reconciliación de los tailandeses en torno a la figura del Rey, muy amado por su pueblo, y devolver la felicidad a los tailandeses. En concreto, las políticas del gobierno son las siguientes, según declara en su página web:<http://www.thaigov.go.th/en/policy-statement-en/item/85892-id85892.html>

- 1.- Protección de la monarquía
- 2.- Mantenimiento de la seguridad del Estado y las relaciones exteriores
- 3.- Reducción de las desigualdades sociales y la generación de oportunidades y acceso a los servicios públicos
- 4.- La educación y el aprendizaje
- 5.- Mejora del servicio de Salud Pública y la atención sanitaria
- 6.- Mejora del desempeño económico
- 7.- Los roles y oportunidades de Tailandia en la ASEAN
- 8.- La Ciencia y la tecnología, innovación, investigación y desarrollo
- 9.- Mantenimiento de los recursos naturales y equilibrio entre conservación y utilización sostenible
- 10.- Promoción de un buen gobierno en la administración del Estado, contrario a la corrupción

3.1.4.- Historia

El actual Reino de Tailandia tiene sus raíces en el establecimiento de los reinos de Ayutthaya –mediados del S. XIV- y de Sukhothai –S. XIII-, al separarse éstos del imperio Khamer. Pero su origen se sitúa hacia el año 1782 con la fundación de la dinastía Chakri y el establecimiento del reino en Bangkok tras el ataque de los birmanos y la caída del Reino de Ayutthaya.

Durante el siglo XIX el colonialismo europeo llega a los países del sudeste asiático, Burma y Malasia caen bajo el dominio británico mientras que los franceses toman Vietnam, Camboya y Laos. Sólo Tailandia, por las reformas de modernización y la hábil diplomacia de los reyes –a cambio también de la cesión de algunas partes del territorio nacional-, logra garantizar la independencia de Tailandia, siendo el único país de la zona que pudo eludir la colonización. Esto será motivo de gran orgullo para los tailandeses –el nombre de Tailandia significa literalmente: país de los hombres libres-.

El proceso de modernización que acomete en esta época Tailandia (en materia de educación, transportes, administración y sistemas de comunicación) siguiendo los parámetros occidentales, está motivado por el temor a ser colonizados, y será de gran importancia para el futuro del país. Estas reformas eran el modo de ser reconocida y respetada como una nación civilizada a los ojos de los poderes occidentales (Baker y Phongpaichit, 2009. Citado en Sae-Lao, 2013:114). Esto fue lo que también motivó que en esta época el estado empezara a contratar consejeros extranjeros y la Casa Real a enviar a los príncipes a estudiar en Europa (Ibídem: 114).

Peleggi (2002) destaca la gran atención que el estado tailandés prestó a la imagen estética, cultural y especialmente a la educación. También señala cómo las élites pusieron todo su empeño en imitar los gustos y costumbre occidentales, frente a las clases media-baja que mantenían las tradiciones. Por ello desde estos inicios, en Tailandia, modernización es equivalente a occidentalización –también actualmente- (Citado en Sae-Lao, 2013:114).

La originalidad de este proceso en Tailandia estriba en que no se adopta todo el modelo occidental completo, sino que se “coge y elige” lo que le parece bien si no está en conflicto con sus propios intereses, los tailandeses no dudan en tomarlo prestado y adaptarlo a sus propias necesidades, según afirma el Príncipe Damrong Rachanaphat, uno de los historiadores más reputados del s. XIX en Tailandia (en Sae-Lao, 2013: 112).

Otro acontecimiento de gran importancia fue la Revolución de 1932, por la que un golpe de estado -sin derramamiento de sangre dirigido por los militares y las élites que se habían formado en el extranjero, transformó el país en una monarquía constitucional, estableciendo el sufragio universal.

Tras la Segunda Guerra Mundial (1945) y con la implantación de la revolución comunista en los países vecinos, Tailandia estrecha sus relaciones con Estados Unidos, que es visto como un protector frente a la proliferación del comunismo en la región. Esto supuso una reconfiguración de las relaciones políticas, económicas y culturales que desde Europa se trasladan hacia Norte América (Harrison, 2010. Citado en Sae-Lao, 2013:124)

Tras unos años de crecimiento económico sin precedentes, la crisis económica de 1997 planteó una serie de profundas reformas en todos los órdenes y también en el ámbito educativo, como se explicará más adelante. Junto a esto situamos el devastador efecto del tsunami que en el 2004 se cobró la vida de 8.000 tailandeses. De ambos sucesos se recuperó en tiempo record, demostrando tener una gran capacidad de superación. Sin embargo, algo que aún no se ha logrado solucionar es el conflicto que sacude las regiones del Sur, de mayoría musulmana, en el que desde el 2004 han muerto cerca de 800 personas.

A lo largo de su historia política se han sucedido periodos de ejercicio democrático y de golpes de estado, mostrando en todos los casos dos notas comunes: el no derramamiento de sangre y el respeto a la monarquía. Aunque también ha habido sucesos violentos como el alzamiento de los estudiantes en octubre de 1973 -pedían el fin del régimen dictatorial y la promulgación de una Constitución y el ejército abrió fuego contra ellos-, que terminó con la muerte de 77 personas y el fin del régimen

dictatorial. Tres años más tarde, otro suceso protagonizado por los estudiantes universitarios que se manifestaban en la Universidad de Thammasat en octubre de 1976 y que fueron brutalmente masacrados por el temor de las autoridades y estamentos militares a que el comunismo penetrara en el país como lo había hecho en Indochina. En esta ocasión oficialmente murieron 46 personas e igualmente concluyó con un cambio de gobierno aunque en este caso un nuevo golpe militar.

También en los últimos años se está viviendo una confrontación entre partidarios del ex Primer Ministro Thaksin Shinawatra –actualmente auto-exiliado tras haber sido declarado culpable en un caso de corrupción- y la clase media que le acusan de nepotismo, corrupción, populismo y de estar en contra de la monarquía. En este contexto tenemos que situar otro de los últimos sucesos sangrientos de la historia de Tailandia, como fue la disolución de los manifestantes favorables a Thaksin Shinawatra después de que estos quemaran varios edificios comerciales en el centro de Bangkok, en mayo del 2010. Oficialmente perdieron la vida 87 personas.

Todo ello refleja que aún la democracia constitucional no está plenamente asentada, y creemos que en ello tiene mucho que ver la desigualdad y la educación.

3.1.5.- Rasgos culturales. Notas características de la cultura tailandesa

En base a los trabajos que realizó en el entorno universitario de varios países asiáticos, Luke (2002:627) señala algunos aspectos comunes de lo que se puede denominar “cultura asiática”. No obstante puntualiza que éste término, así como los términos cultura académica o cultura de las universidades, están sólo en el discurso, además, en su opinión, es difícil hablar de cultura asiática, pues cada país tiene su propia peculiaridad. A pesar de lo cual, parecen tener “vida propia” y son lo suficientemente reales como para hacer que la gente se vea movida a actuar de forma culturalmente apropiada. Así que, aunque con cautela, habla de cultura y valores asiáticos. Cultura y valores cuya influencia en el entorno universitario han podido constatar las investigaciones desarrolladas.

La cultura tailandesa guarda algunas similitudes con la cultura asiática. En general, los valores asiáticos están centrados en la **familia** que se convierte en unidad fundamental para la inculcación y reproducción de esos valores. Así se puede ver que es en la familia y no en el Estado donde se sitúa el soporte y la seguridad social y financiera en momentos de crisis individual o familiar (Luke, 2002:643). La cultura asiática, igualmente, está basada en jerarquías patriarcales –en las que el cabeza de familia tiene gran poder, aunque este poder es ejercido para el bien de la familia-, por ello señala que algunas de sus características son la obediencia y devoción hacia los padres por parte de los hijos, el mantenimiento intergeneracional de la unidad familiar, una fuerte ética del trabajo, una identidad más comunitaria que individual, y la tendencia a evitar más que a afrontar el conflicto (Luke 2002; Amnuckmanee, 2002). Esto también explicaría, en opinión de Amnuckmanee, que los tailandeses manifiestan una mentalidad del “nosotros” más fuerte que de “yo” (Amnuckmanee, 2002:42). Así por ejemplo, Holmes y Tangtongtavy (1995) señalaban que los tailandeses, para definir su rol, su primera mirada es hacia el grupo de referencia (Citados en Amnuckmanee, 2002:42).

También nos encontramos en la literatura científica con varios trabajos que señalan las notas culturales distintivas de la sociedad tailandesa basándose en el trabajo que condujo Hofstede (1994, en Cheaupalakit, 2002:84) en el que exploraba las diferencias culturales que surgían al comparar cuarenta países, entre ellos Tailandia. El autor dividió las culturas según cuatro dimensiones dicotómicas (ver tabla. 3).

- a) “Power distance”. Esto es, cómo el poder está distribuido desigualmente en las organizaciones y en la sociedad. En opinión del autor, en todas las sociedades hay desigualdad, pero en algunas más que en otras, de modo que se pueden caracterizar como sociedades con una distancia del poder más alta o más baja.
- b) Individualismo o colectivismo.
- c) Masculinidad y feminidad.
- d) Rechazo de la incertidumbre. En relación a cómo las personas afrontan la incertidumbre en sus vidas, este aspecto se refiere al grado en que las personas se

sienten cómodas o incómodas en situaciones que requieren una toma de decisiones o reacciones no planeadas.

Tabla. 3: Clasificación de las culturas según Hofstede (1994)

Power Distsans		Individualismo-Colectivismo	
Alta	Baja	Individualismo	Colectivismo
<ul style="list-style-type: none"> - La desigualdad es aceptada. En el trabajo: <ul style="list-style-type: none"> - Se sienten preocupados por un posible conflicto con el jefe. - Esperan que les digan cómo tienen que hacer su trabajo. - Los jefes son percibidos como autocráticos o paternalistas 	<ul style="list-style-type: none"> - La cadena de mando se crea por logros. - Los trabajadores son consultados. - Se considera que un buen jefe es el que desarrolla recursos democráticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los vínculos entre las personas se han perdido. - Cada uno mira por sí mismo y por su familia más próxima 	<ul style="list-style-type: none"> - Las personas son integradas dentro una cohesión intragrupal fuerte. Les ofrece protección durante toda la vida a cambio de una lealtad incuestionable. - Las relaciones sociales en el trabajo están basadas en costumbres La relación en si misma es más importante que la tarea
Países Asiáticos	Estados Unidos Gran Bretaña	Estados Unidos Australia Gran Bretaña Canadá	Países asiáticos

Masculinidad-Feminidad		Incertidumbre	
Masculinidad	Feminidad	Rechazo	Aceptación
<ul style="list-style-type: none"> * Roles sociales de género claramente distintos: <ul style="list-style-type: none"> - Los hombres son asertivos, fuertes y se enfocan al éxito material. - Las mujeres se supone que son más modestas, delicadas. * Resolución de conflictos: <ul style="list-style-type: none"> Apreciación de que se deberían resolver por una buena lucha: “deja que gane el mejor” 	<ul style="list-style-type: none"> *Roles sociales de género se solapan. <ul style="list-style-type: none"> - Tanto hombres como mujeres se suponen que han de ser modestos, delicados. - Un alto grado de asertividad y de “venta de uno mismo” no es bien acogido *Resolución de conflictos: <ul style="list-style-type: none"> Preferencia por resolverlo a través del compromiso y la negociación 	<ul style="list-style-type: none"> - Minimizan estas situaciones con leyes puntuales estableciendo leyes y reglas, y por la creencia en la verdad absoluta. - Las personas suelen tener mayor energía nerviosa, son muy emocionales y están altamente motivados. <p>En el trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándares y normas estrictas. - Las reglas llenan las necesidades emocionales de los trabajadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor tolerancia con las diferencias en opiniones, creencias o fe. <p>En el trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las reglas y normas no se ven con buenos ojos. - Hay mucha menos formalidad y estandarización.
Estados Unidos Gran Bretaña Japón Filipinas	Tailandia China	Japón Francia Estados Unidos Tailandia	Singapur Taiwan

Según el mapa cultural que Hofstede (1994) trazó, la cultura tailandesa se caracteriza por tener una distancia del poder alta, por el **colectivismo**, el **rechazo a la incertidumbre** y la **feminidad** (Citado en Cheaupalakit, 2003: 84-87). Es decir, que hay una aceptación de la desigualdad e incluso se aprende a tratar con estas situaciones de desigualdad; las personas, desde su nacimiento, son integradas dentro de una cohesión intragrupal fuerte, que les continúa protegiendo durante toda la vida a cambio de una lealtad incuestionable; los roles sociales de género coinciden, de modo que tanto hombres como mujeres se supone que han de ser modestos, delicados, y preocuparse por la igualdad; las estrategias de resolución de conflictos se basan en el compromiso y la negociación. En este sentido, por ejemplo, en la sociedad tailandesa el mostrar un alto grado de asertividad y de “venta de uno mismo” no es bien recibido; por otra parte, tienen una mayor tolerancia hacia las diferentes formas de pensar, de fe o de creencias de las personas. En el trabajo, los jefes son percibidos como autocráticos o paternalistas, las relaciones están basadas en costumbres y es más importante la relación en si misma que la tarea; en relación con los subordinados, éstos cuentan con que les digan cómo tienen que hacer su trabajo y sienten una gran preocupación porque pueda haber algún conflicto con sus jefes. Las reglas y normas son vistas con buenos ojos, dan seguridad y tranquilidad, lo mismo sucede con la formalidad y la estandarización, que se refleja en el gusto que tienen los tailandeses, por ir uniformados, a modo de ejemplo.

Otros autores explican las características de la cultura tailandesa en base a la influencia que recibe del budismo. Y hablan de la **armonía social** no sólo como valor cultural sino también como esencia de la persona (Amnuchmanee, 2002: 40). Esto se refleja en una costumbre social, fuertemente arraigada en la tradición tailandesa, del **krengchai**(เกรงใจ), que se define como una extrema repugnancia a imponer algo sobre alguien o perturbar su equilibrio personal por una crítica directa o por cualquier confrontación (Oficina del Primer Ministro, 1995. citado en Prachayapruit, 2001:30). Amnuckmanee (2002) lo define como una deferencia inusualmente elevada hacia aquellos de estatus superior, que se da en todas las relaciones humanas (p. 41). Este valor refuerza el carácter pacífico tailandés, que no reclama, no protesta, y a veces es causa de que los tailandeses vacilen en pedir ayuda o consejo, por un temor a poder causar molestia en los demás. Chalapati (2007) también llama la atención sobre cómo

esta armonía viene reforzada por el conocimiento popular, que fomenta el mantener la armonía con la vida y la naturaleza en la comunidad, que se refleja por ejemplo en la creencia en la influencia de los espíritus en la existencia humana (p. 35).

Podemos pensar que lo que Ammuckmanee (2002) dice sobre el alto ***rechazo hacia la incertidumbre***, también puede ser una manifestación de la armonía como valor social. Según este autor, los tailandeses evidencian una fuerte tendencia a buscar la estabilidad y por tanto a encontrar que el cambio es disruptivo y molesto, debido a que son fuertemente socializados para conformarse a las normas grupales, a las tradiciones, reglas y regulaciones sociales (p. 42).

Otro valor que impera en las relaciones, y que está estrechamente vinculado con los anteriores, es el de ***la apariencia***. Significa que tiene que haber una percepción de conformidad con aquellas normas de comportamiento que son ampliamente observadas, y una adherencia a la etiqueta social. La apariencia debe ser mantenida, protegida y transmitida en orden a sostener la armonía social. Esto rige para todas las relaciones, también las de desigualdad.

Como ya hemos dicho, las ***relaciones sociales son jerárquicas***, y aunque pueden ser desiguales también son recíprocas pues contienen obligaciones mutuas. El superior, de cualquier naturaleza, espera lealtad, fidelidad y obediencia de los inferiores (el jefe de su equipo, el de mayor edad de los menores, el profesor de los alumnos). Y a cambio tiene que cuidar y proteger a los inferiores. Para Chalapati (2007:34) la preservación de la jerarquía social es algo central en las prácticas culturales. En relación a esta reciprocidad, Chalapati (2007) señala que el principio tailandés de la gratitud –que es altamente valorado– y la obligación remarca el modelo jerárquico de las relaciones y es fundamental para la construcción de la sociedad, en la que la jerarquía existe de forma natural. Constituye también la raíz para establecer cualquier tipo de relación o de amistad que sea profunda y significativa (p. 36).

En el ámbito del trabajo se manifiesta en un estilo de liderazgo paternalista, donde el jefe ejerce un liderazgo moral siendo ejemplar para los demás, aunque esto no implica que tenga que tener una rectitud en sus principios morales, sino que lo importante es

que mantenga la “apariencia”, que no se salga de lo socialmente establecido. Además, los subordinados esperan que el jefe tenga un trato con ellos de benevolencia, amabilidad, comprensión y que atienda a sus necesidades para que puedan desarrollarse profesionalmente (Ammuckmanee, 2002: 20-22).

En la sociedad tailandesa se da mucha importancia a las relaciones de superior-inferior, lo que se refleja en el comportamiento cotidiano, a través de las conductas que, a modo de ritual, se dan en las interrelaciones, incluyendo el lenguaje y la forma de saludo. La norma principal es que el inferior debe respetar al superior. Es tan importante marcar estas diferencias, que incluso se dan en el plano de las relaciones informales y en las relaciones de iguales (en el lenguaje familiar cuando hablan con una persona, amigo, compañero, etc., antes del nombre de la persona se pone la palabra *phii* (พี่), que significa hermano mayor. Aunque también existe una palabra para designar al menor, se utiliza menos.

Este es otro de los valores culturales que destaca Amnuckmanee (2002), el **respeto**, que en esta sociedad implica obediencia y observancia de las reglas de etiqueta. De este modo, lo establecido de modo normal es que, por ejemplo, no se argumenta con un superior, ni se le llama directamente por su nombre (Ibídem: 20-22). Al igual que otros autores, también destaca la dimensión **femenina**, que en opinión su opinión, lleva a los tailandeses a dar un alto valor a las relaciones sociales, a buscar la armonía y evitar el conflicto (Ibídem:42). Así mismo, resulta muy importante para ellos vivir y trabajar en una atmósfera placentera y que favorezca un fuerte espíritu de comunidad por medio de las relaciones sociales. Por ejemplo, para que los tailandeses sean productivos tienen que encontrar algún grado de diversión o *sanuk* (สนุก) en su trabajo, así como compartir el esfuerzo poniendo juntos un buen ánimo, de este modo se incrementa el orgullo y el ánimo o *kamlangjai* (กำลังใจ), que se convierte en una fuente de energía que sostiene a las personas en los momentos de dificultad (Ibídem: 25-26).

Para Chalapati (2007:36) otros valores que se inculcan y que son característicos de la cultura tailandesa es la **serenidad** o la tranquilidad, que explica la popular expresión tailandesa “*mai-pen-rai*”ไม่เป็นไร(*no importa*) –que no se trata tanto de una respuesta

displaciente, sino que es una expresión de optimismo-. Estos valores están en estrecha relación con otro de los que, en opinión de Komin (1990) constituye una de las características específicas de la cultura tailandesa, “calma y cautela” reflejada en la expresión tailandesa “*jai-yen*”ใจเย็น(*corazón frío*), según la cual es muy importante controlar tranquilamente las situaciones dando pasos lentos, calmados y cuidadosos. El correr, tener prisa no es algo valorado en la cultura tailandesa (Citado en Chalapati, 2007:36).

Chalapati (2007) también destaca la importancia de que las relaciones sociales sean buenas, y la gran necesidad de filiación que tienen los tailandeses, puesto que, también en opinión de Komin(1990), los tailandeses son muy dependientes unos de otros y encuentran su seguridad en la dependencia y en ser apoyados más que en el individualismo (Ibídem).

Podemos resumir los rasgos más característicos de la cultura tailandesa de la siguiente manera(Fig. 6):

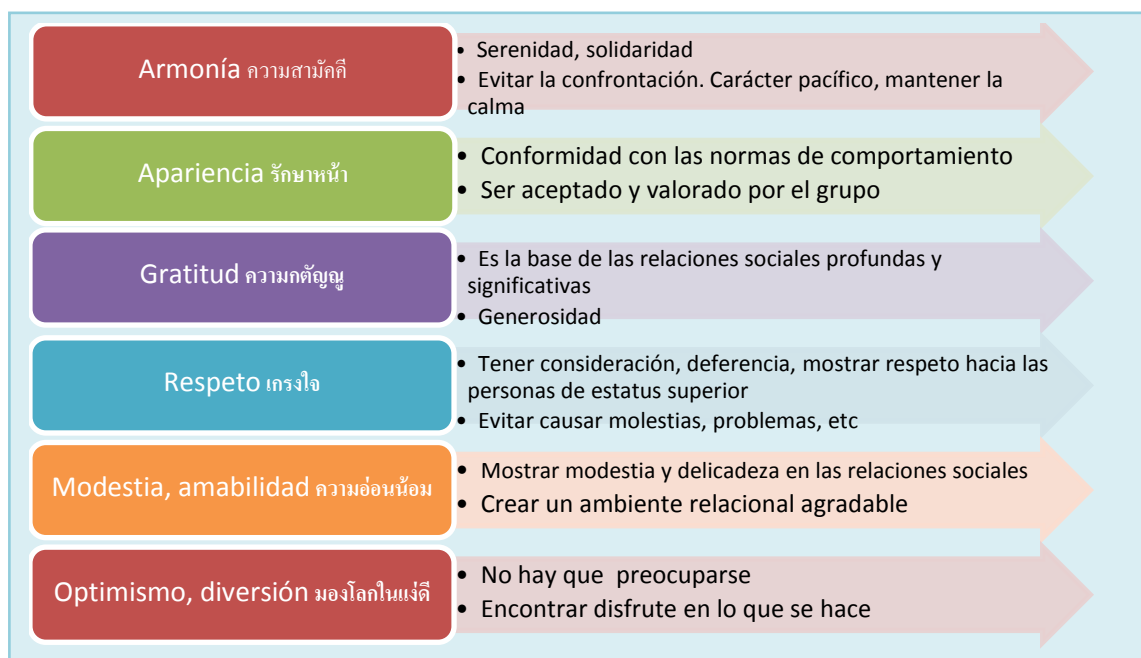


Figura 6: Rasgos característicos de la cultura tailandesa (Fuente: elaboración propia).

3.1.6.- Sistema educativo

La Constitución de 1997 del Reino de Tailandia, estipula el derecho y la libertad de todos los ciudadanos tailandeses a recibir educación básica gratuita durante no menos de 12 años. También asegura el derecho de las organizaciones locales a participar en la prestación de educación.

Originariamente sólo había educación para las élites y la nobleza. Existían dos niveles de educación: el que daba la institución real a los príncipes y a los hijos de los nobles, y la que impartían los monjes budistas en los templos. Por ello, la educación en Tailandia ha estado estrechamente vinculada a la monarquía y a la filosofía budista.

El actual sistema de educación tailandés (ver Fig. 7), según se establece en la Ley Nacional de Educación de 1999 –en la que se reconoce el derecho de todo ciudadano tailandés a recibir un educación gratuita y de calidad-, está formado por seis años de educación primaria –de los 6 a los 11 años-, tres años de educación secundaria básica –de los 12 a los 14 años- y tres años de educación secundaria superior –de los 15 a los 17 años-, es un sistema 6-3-3, en total 12 años de educación obligatoria y gratuita (UNESCO, 2011).

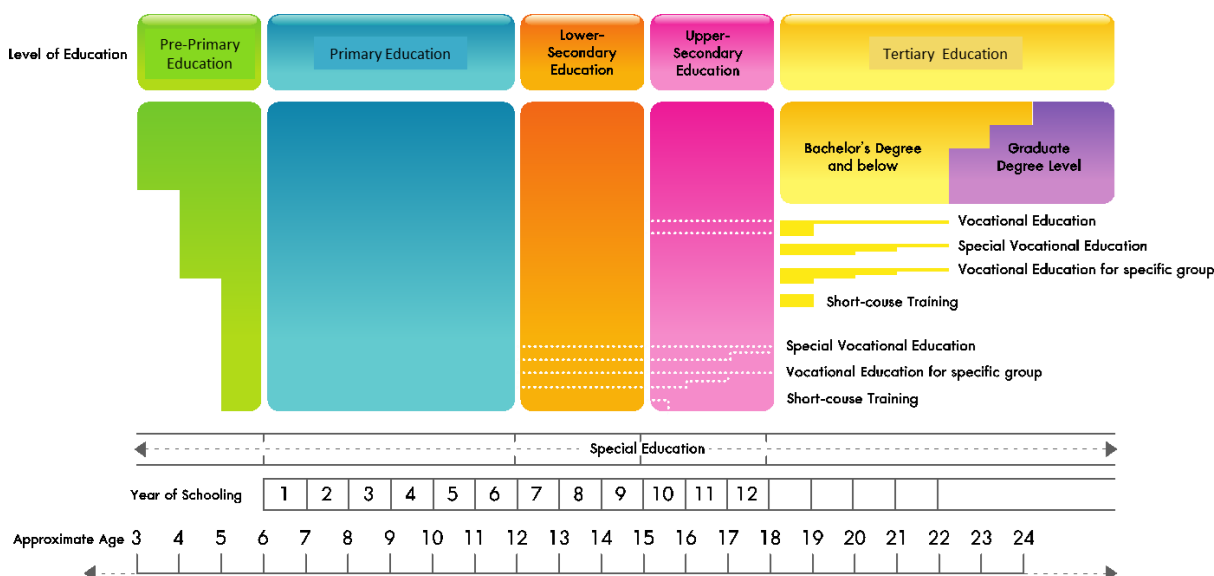


Figura 7: Sistema de educación tailandés (Fuente: Educational Statistics in Brief 2012 Bureau of Information and Communication Technology MOE)

Una vez terminada la educación secundaria, para acceder a la universidad pública se ha de realizar el examen nacional de selectividad. El ingreso en las universidades públicas de acceso limitado -que son más económicas y prestigiosas, y que en cierta manera garantizan el acceso a un buen puesto de trabajo al concluir los estudios -, se requiere una puntuación alta. El recurso para los que no lo alcanzan: las universidades privadas que tienen una matrícula más elevada, los programas internacionales en universidades prestigiosas que aunque sean públicas también establecen una matrícula más elevada, o las universidades públicas abiertas.

3.1.6.1- Principales problemas del sistema de educación tailandés.

La desigualdad, que se ha manifestado en otros ámbitos socioeconómicos, es un problema de graves consecuencias que se presenta como indicio del fracaso del sistema educativo. Por ejemplo, en la prueba PISA 2012 los alumnos con mejores resultados procedían de escuelas de élite -la mayoría situadas en Bangkok y sus alrededores- poniendo de manifiesto la gran diferencia en los resultados de los estudiantes procedentes de Bangkok en relación con los alumnos de áreas rurales. En este sentido cabe resaltar que Tailandia también está en los últimos puestos en términos de equidad en la asignación de recursos educativos.

Otro indicio de este fracaso es el bajo rendimiento académico de los estudiantes tailandeses en las pruebas internacionales. Tailandia ocupó el puesto 50 en resultados en matemáticas, el puesto 48 en ciencias y en lectura entre los 65 países participantes en la prueba PISA 2012 (ver fig. 8), otros países con resultados similares fueron Malasia, Chile y Kazajistán. Los mejores resultados en los rankings los obtiene sin embargo, en la felicidad que los estudiantes sienten en la escuela, los estudiantes tailandeses son los cuartos más felices del mundo, siendo los coreanos los menos felices.

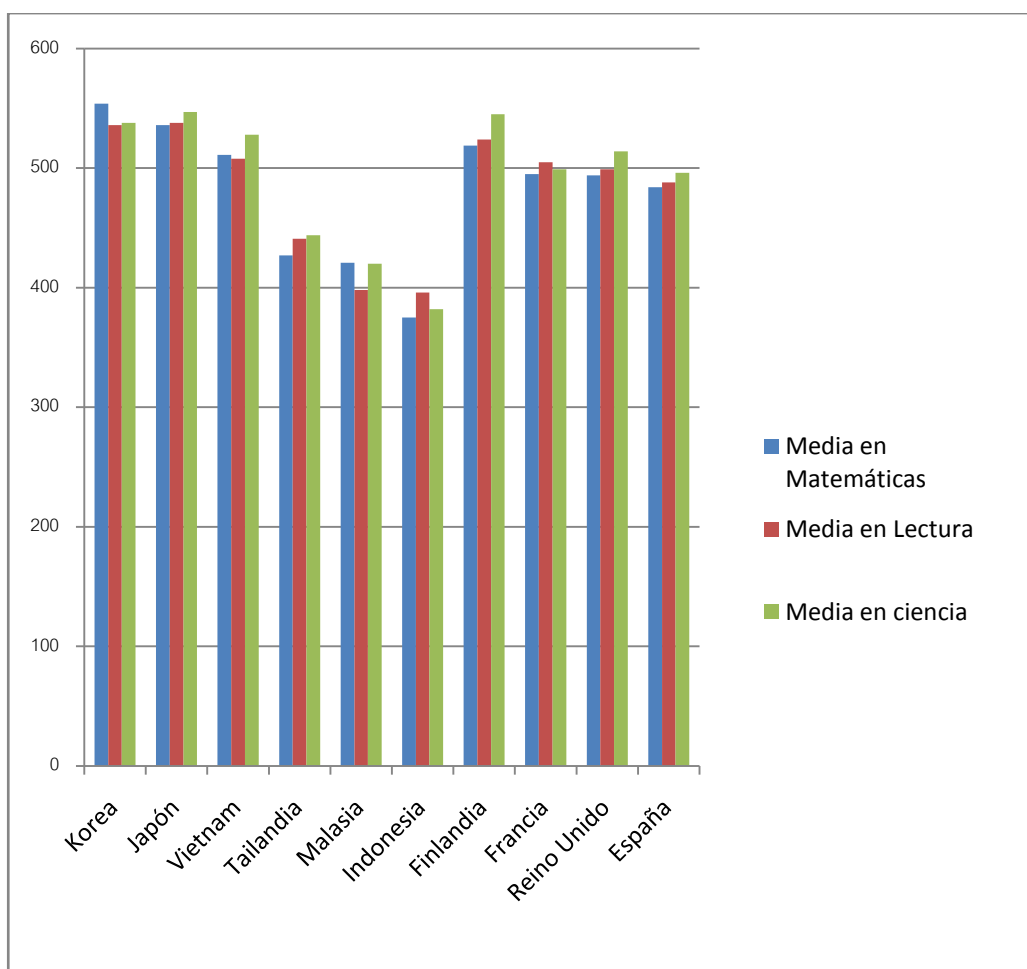


Figura 8: Resultados de Tailandia en PISA 2012 en comparación con otros países.(Fuente: Elaboración propia en base a los datos dePISA 2012)

En este mismo sentido, si vamos a ver el presupuesto que Tailandia destina a educación en comparación con otros países (ver Fig. 9), llama la atención que aunque dedica un alto porcentaje del presupuesto nacional a la educación y además el salario de los profesores está en un rango medio, sin embargo parece que estos recursos no producen lo que cabría esperar en términos de calidad.

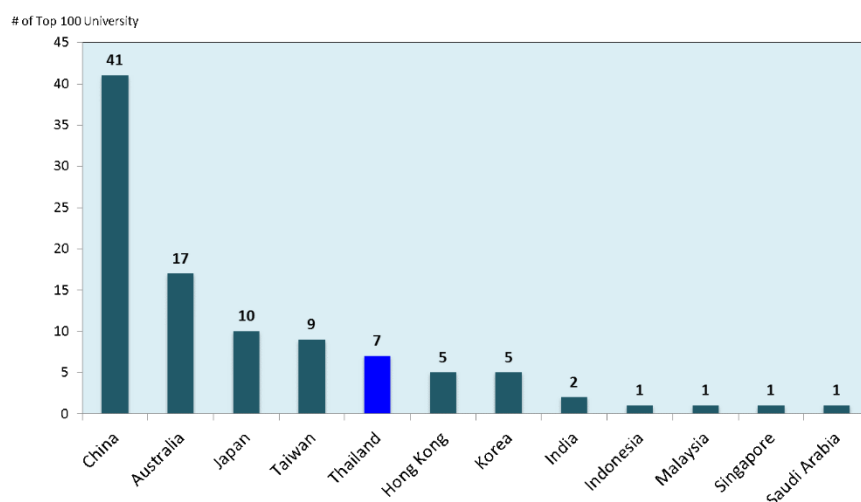


Figura 9: Presupuesto en educación de Tailandia en comparación con otros países del entorno. (Fuente: Office of the Education Council, 2013).

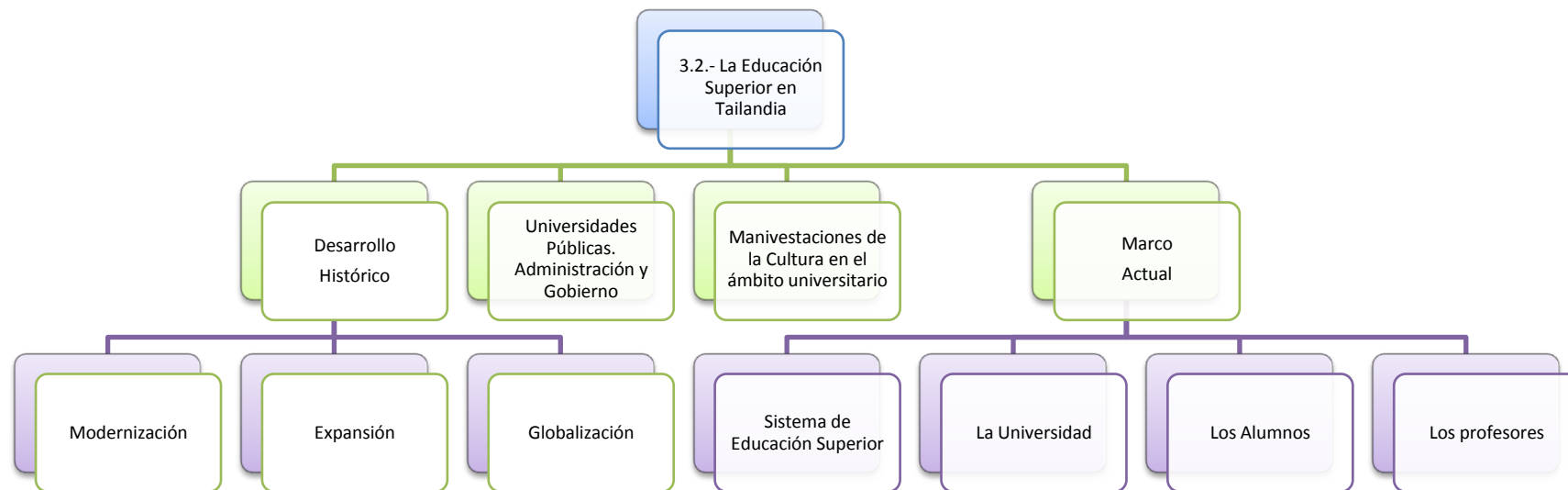
El establecimiento de la evaluación de la calidad para todos los niveles educativos en el 2000, también ha puesto en evidencia estas carencias, por ejemplo, según los datos ofrecidos por la Oficina de Estándares Educativos Nacionales y Evaluación de la Calidad en el período 2001-2005, solo un 10,4% de los alumnos superaba el estándar relativo a la capacidad para pensar de manera analítica, sintética, creativa, prudente y con amplia visión de futuro (Suwanmankha 2008. Citado en Srivoranart, 2011:279). Como afirma Srivoranart (2011), estos datos ponen de manifiesto que, al contrario de lo que se intenta conseguir a través de la reforma, la mayoría de los estudiantes tailandeses siguen manteniendo una actitud pasiva durante su aprendizaje, y no están todavía preparados ni son suficientemente responsables para estudiar por sí mismos (Ibídem: 279).

Todo ello apunta a que el gran problema reside en el enfoque tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Mulder (1978) en Tailandia la búsqueda de conocimiento no está motivada por el deseo de entender ni por la curiosidad de explorar, sino que el conocimiento es algo para mostrar y tiene una función primordialmente social. En la misma línea Komin (1990) afirmaba que el interés de los tailandeses por el conocimiento está en función del valor funcional que pueda tener para mejorar su carrera profesional y su estatus, pero no por el hecho de adquirir conocimiento por el conocimiento mismo. La educación es comúnmente utilizada entre

los tailandeses para indicar la diferencia de estatus social(citado en Chalapati, 2007: 42-43).

Mulder (1978) reveló que el origen de la memorización y el aprendizaje mecánico en la educación tailandesa está en la formación formal budista, que no requiere ni explicaciones en profundidad ni comprensión del budismo. Es más, la naturaleza cultural de las estrategias de aprendizaje en Asia conlleva actividades repetitivas y memorización (citado en Ibídem:42). No obstante, Biggs (1999) sugiere que el aprendizaje repetitivo se utiliza para incrementar la comprensión y mejorar la adquisición de significado y que también es ampliamente utilizado en los países occidentales (citado en Ibídem).

Aunque, como ya se ha señalado, con la promulgación de la Ley Nacional de Educación de 1999 se pretendía convertir al alumno en centro de su propio aprendizaje, sin embargo parece que la mayoría de profesores tiene una idea equivocada de en qué consiste este cambio, pues se limitan a explicar menos en clase y mandar a los alumnos más presentaciones en grupo o más tareas en casa, pensando que de esta forma ya se está poniendo en práctica el nuevo estilo de enseñanza-aprendizaje (Chaingkul, 2001. Citado en Srivoranart, 2011:276). A esto se une que en muchas ocasiones son los alumnos los que desaniman al profesor, puesto que creen que lo más importante es aprobar los exámenes, tener buenas notas y obtener el título, de modo que la mayoría de estudiantes tailandeses siguen teniendo una actitud pasiva durante su aprendizaje y tampoco son lo suficientemente responsables para estudiar por sí mismos (Ibídem).



3.2.- LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TAILANDIA

3.2.1.- Desarrollo histórico

Haciendo un recorrido por su historia (ver Tabla 4), se puede ver cómo el sistema de educación superior tailandés ha estado fuertemente determinado por factores externos, primero socioculturales y más tarde económicos, cuyo conocimiento ayuda a entender su situación actual y probablemente afecte al proceso de futuros cambios que se ya están implementando.

La adopción o apropiación selectiva de conceptos, culturas y políticas extranjeras, ha sido una tónica a lo largo de su historia, llegando a formar una parte integral del sistema educativo tailandés y aún en mayor medida de la educación superior. Watson (1989) y Altbach (1989) están de acuerdo en señalar que en la historia de la educación superior tailandesa ha habido una continua adaptación y un tomar prestado selectivo, a la vez que Watson (1980) señalaba que los tailandeses se han mostrado a sí mismos como apropiadores por excelencia (Citados en Sae-Lao, 2013:119). Desde el inicio, esta práctica se ha justificado aludiendo al carácter único del pueblo tailandés, que ante todo se ha mostrado celoso por mantener su idiosincrasia, envolviéndola en un halo de modernidad para ponerse al mismo nivel de otros países más desarrollados.

En opinión de Sae-Lao (2013), las élites tailandesas han presentado esta estrategia como un valor positivo que habla de la flexibilidad de los agentes políticos tailandeses para “coger y elegir” elementos occidentales y adaptarlos a su estilo y necesidades propias, permitiendo la modernización del país y de las universidades, sin perder sus señas de identidad, pues con esta estrategia se han mantenido a la vez las tradiciones budistas y tailandesas. Alega además que la historia de la educación tailandesa ha sido cubierta con mucho nacionalismo histórico, y que más bien, como se desprende de su investigación, lo que motivó estas políticas fue en realidad la falta de recursos y de personal preparado para poder llevarla a cabo en su integridad, sobre todo en sus inicios, por la urgencia de realizar esta reforma como forma de evitar la colonización. Por ello, afirma, “lo que se hizo no fue más que una amalgama de valores occidentales y

tailandeses, una adaptación a toda prisa para la que no se estaba preparado” (pp. 112-117). Es decir, que no fue una verdadera integración de valores ni de objetivos educativos.

Tabla 4: ***Desarrollo de la Educación Superior en el devenir histórico de Tailandia***

Acontecimientos históricos relacionados	MOE: Ministerio de Educación	Fry (2002)
1889- Primera escuela de medicina (Hospital de Siriraj) 1917- Primera universidad: Chulalongkorn (Bangkok) 1932- Fin de la Monarquía Absoluta 1933- Universidad de Thammasat (Bangkok) 1943- Universidades de Mahidol, de Kasetsart y de Silpakorn (Bangkok) 1945- Fin de la II Guerra Mundial 1946- Rey Bhumibol Adulyadej (Rama IX) Años 60- Primeras tres universidades en provincias. Expansión de la educación primaria y secundaria 1969- Ley de Universidades Privada 1971- Universidades Abiertas (U. Ramkhamhaeng) 1973- Alzamiento estudiantil 1990- Primer Plan de Largo Alcance de Educación Superior 1997- Crisis económica 1999- Primera Ley Nacional de Educación	1.-Inicio de la Modernización 1889-1931 Reinado de Rama IV (1851-1868) y de Rama V (1868-1910)	1.-Modernización finales s. XIX – 1970’s
	2.-Periodo post-revolucionario (1932-1949)	
	3.-Periodo de Planificación del Desarrollo (años 50 en adelante) - Expansión (1960-1990)	
		2.-Expansión y equidad educativa (1970’s- en adelante)
		3.-Globalización e Internacionalización (1990-1996)
		4.-Ley Nacional de Educación (1999 hasta el presente)

(Fuente: elaboración propia)

La historia de la educación superior tailandesa puede dividirse en varias etapas, aunque los autores difieren en su denominación, no se trata de diferencias sustanciales. Lo ejemplificamos en el cuadro anterior (Tabla 4), en el que también se recogen algunos acontecimientos históricos que ayudan a encuadrar las distintas etapas, puesto que,

como decían Pasuk y Baker la Educación Superior nunca ha estado aislada de lo que acontecía en el país (1998. Citados en Sae-Lao, 2013:121).

3.2.1.1.- Primeras Instituciones de Educación Superior en Tailandia y Modernización.

El inicio de la universidad en Tailandia es tardío –la primera universidad al estilo occidental aparece a inicios del s. XX– y estuvo asociado al proceso de modernización del país que emprendió el Rey Rama IV a finales del s. XIX para evitar la colonización. Con este fin se crearon varios colegios profesionales, comenzando por la escuela de medicina del Hospital Siriraj en 1889, a la que seguirían las escuelas de derecho, de funcionarios y de ingeniería, que posteriormente dieron lugar en 1917 a la Universidad de Chulanlongkorn, la primera universidad del país, fundada por el Rey Rama VI, que llevó el nombre de su padre, el amado Rey Rama V (Prachyapruit, 2001; Cheauplakit, 2002; Sae-Lao, 2013). El modelo que se adoptó para ello fue el francés, pero con la peculiaridad de haber sido fundada sobre las bases del elitismo y la formación de funcionarios de alto rango, como afirma Watson (1980. Citado en Sae-Lao, 2013:120).

Habrá que esperar hasta 1933 para que aparezca la segunda universidad, la Universidad de Ciencia Moral y Política, actualmente llamada Universidad de Thammasat, especializada en Derecho. Su origen está vinculado a la Revolución de 1932. Con la supresión de la monarquía absolutista, el nuevo régimen militar tiene la necesidad de educar líderes políticos y funcionarios con suficientes conocimientos en el nuevo sistema democrático (Cheaupalakit, 2002:25), y que sirvieran al Estado más que a la monarquía. De este modo, y para diferenciarse más de la Universidad de Chulalonnkorn –fundada por el rey–, se adoptó el modelo de la Universidad de Londres (Baker y Phongpaichit, 2009. Citados en Sea-Lao, 2013:121).

Con el mismo propósito y unido a un mayor reconocimiento de la necesidad de expandir la educación superior, en el año 1943 se erigen tres universidades sobre la base de los colegios profesionales que ya estaban establecidos. En esta época, cada una tenía una especialización disciplinaria específica, si la universidad de Thammasat estaba especializada en Derecho, la Universidd de Mahidol lo estuvo en medicina, la

Universidad de Kasetsart en agricultura y la Universidad de Silpakorn en Bellas Artes. Esto, a su vez, motivó que cada universidad estuviera bajo la supervisión de un ministerio diferente, y no estarán unificadas en un único organismo, el mismo para todas las universidades hasta 1985 cuando esta responsabilidad se trasfiere a la Oficina del Primer Ministro (Prachyapruit, 2001: 19-20).

Por ello en esta época, a pesar de las medidas de expansión, tanto el acceso como la finalidad de la educación superior se mantuvieron bastante limitados. En relación a los fines, éstos estaban limitados, fundamentalmente, a la formación del plantel de funcionarios de los ministerios públicos, de modo que cada Ministerio fijaba las plazas disponibles para estudiar, y lo hacía, en buena parte, en base a las necesidades de personal que preveía iba a requerir. La administración pública era el principal empleador de los graduados, por ejemplo, a mediados de los años 70, el 60% de los trabajadores de la administración pública eran graduados universitarios (Watson, 1980. Citado en Sae-Lao, 2013:122). No obstante, el problema de acceso a la universidad se mantenía. A finales de los años 60 sólo un 2% de los estudiantes en edad de entrar en la universidad tenían acceso a ella.

3.2.1.2.-Expansión del Sistema de Educación Superior y movimientos sociales-democratización. Giro hacia el mercado

Entre 1960-1980, las políticas de Educación Superior van a ser una amalgama de a) influencia norteamericana; b) cambios sociopolíticos –protestas de los estudiantes reclamando democratización en octubre de 1974–; y c) el incremento de la apertura a la economía internacional con el surgimiento de nuevos sectores y nuevos mercados.(Sae-Lao, 2013: 124-127). La consecuencia, es que se va a ser inevitable el abordar la expansión del Sistema de Educación Superior.

En el Proyecto Regional de Desarrollo de la Educación de 1958, se constata la creciente demanda de educación universitaria y la necesidad de ampliar la oferta disponible. De forma progresiva se toman una serie de medidas para ello, empezando por llevar la universidad a algunas provincias. Se establecen así tres nuevas universidades en centros regionales clave: la Universidad de Chiangmai en el Norte (1964), la de Khon-

Kean en el Noreste (la zona más pobre y más poblada, en 1965) y la de Príncipe de Song Kla en el Sur (1968) (Filbeck, 2002:9). Sin embargo, estas nuevas universidades siguen siendo de acceso limitado, de modo que el problema permanece sin solucionarse, pero a diferencia de las anteriormente establecidas, el modelo que copian es el de las universidades americanas (Sae-Lao, 2013:125).

La segunda estrategia consistió en la promulgación, en 1969, de la Ley de Universidades Privadas, por la que se permitía el funcionamiento de universidades privadas. (Sae-Lao, 2013:125). La puesta en funcionamiento de estas Instituciones, además de contribuir a aumentar la posibilidad de acceder a la educación superior, constituyó un acicate para que el gobierno reconsiderara el modelo de financiamiento de la universidad pública, animando a partir de entonces a las universidades públicas a buscar fuentes de financiación externa y a incrementar su eficiencia interna y su flexibilidad. (Ibídem: 128).

La tercera estrategia fue establecer universidades abiertas (empezando por la Universidad de Ramkhamhaeng en 1971 y siguiendo la de Sukothai Thammatirat en 1979). Para ello se tomó como modelo la Open University del Reino Unido. La gran novedad que aportaron fue el acceso abierto a la universidad, lo cual significa que admiten estudiantes que hayan terminado la educación secundaria sin necesidad de tener que pasar el competitivo examen de acceso a la universidad. De esta manera el número de estudiantes enrolados en la educación terciaria se incrementa notablemente: de 18.000 en 1961 se pasa a 100.000 en 1972 (Baker and Phongpaichit, 2009. Citado en Sae-Lao, 2013: 125-126). Para hacernos una idea, Tansatien (2003: 5) reportaba que el número de matriculados era de 409.668 alumnos en el 2000.

La expansión de la industrialización entre 1965-1980, con el surgimiento de nuevos sectores industriales como el petroquímico, plantas de ensamblado de vehículos, ingeniería, construcción y las industrias de gas, hace que se requiera personal cualificado en estos campos (ingenieros, arquitectos, químicos, etc.). Emergen así institutos especializados que, para servir mejor a la demanda del mercado, adquirirán enseguida el estatus de universidades (Sae-Lao, 2013: 127).

La carencia de profesionales convenientemente preparados, especialmente para integrar el plantel de las universidades, se trata de suplir por medio de becas para estudiar postgrados en el exterior, principalmente en Estados Unidos frente a la tendencia de la élite anterior, formada en la “vieja Europa”. De este modo surge una nueva élite cuyo influjo se hará notar en las políticas del país y de modo especial en la Educación Superior, donde la influencia de los Estados Unidos será cada vez mayor (Ibídem: 128-129).

En opinión de Nilphan (2005) en este periodo, fruto del cambio socio-económico del país, también se asiste a un significativo cambio en la orientación que se le da a la finalidad de las universidades, que dejan de orientarse al estado y lo hacen, como hemos visto, a las demandas del mercado (citado en Ibídem:128). Es el nuevo dominio de los principios económicos sobre lo que Watson (1980) hará notar, una vez más, la existencia de dos presunciones subyacentes en los propósitos de la educación, el perpetuar la cultura tailandesa y al mismo tiempo proveer los conocimientos y habilidades necesarias para hacer frente a las demandas de la economía (Citado en Ibídem).

3.2.1.3.- Autonomía y Calidad. Ley Nacional de Educación de 1999

Con todo ello llegamos a lo que se puede considerar una nueva época que se inicia en los años noventa, y viene marcada con la promulgación en 1990 del Primer Plan de Largo Alcance de la Educación Superior y el establecimiento de la primera universidad autónoma. Las universidades autónomas aun siendo estatales, tienen su propio sistema administrativo y presupuestario. Esto les permite poder tomar decisiones por sí mismas en materia administrativa y de gestión, lo que les hace más flexibles. Basándose en este modelo, en adelante, se instará a las universidades existentes a salir de la burocracia gubernamental (Cheaupalakit, 2002:29).

En este tiempo nos encontramos con un sistema educativo que ha logrado aumentar el número de instituciones de educación superior, pero que aún puede mejorar en lo referente a calidad (Prangpatanpon, 1996:1). Entre los problemas que acuciaban a la

universidad tailandesa en esos momentos, se pueden contar la financiación inadecuada, la incapacidad para contratar profesores con la cualificación necesaria, unas pretensiones educativas poco claras y ambiguas, así como un número insuficiente de graduados en ciencia y tecnología para contribuir al desarrollo económico del país. A todo ello se unía un sistema administrativo obsoleto. En opinión de Prangpatanpon, muchos de estos eran problemas relativos a la cultura y tradición de las universidades y en general a la sociedad tailandesa (Ibídem).

Llegada la crisis económica de 1997, el gobierno se vio obligado a cortar drásticamente el presupuesto destinado a las universidades, hubo una congelación salarial, jubilaciones anticipadas, (Vargo, 1998:17) y los contratos que finalizaban no eran renovados. Como era de esperar, las consecuencias también se hicieron notar en el desarrollo profesional, ya que se interrumpieron las becas para estudiar en el extranjero, y para asistir a conferencias tanto dentro como fuera del país. Por esta causa, muchos trabajos de investigación no pudieron seguir adelante (Vargo, 1998 y Prachayapruit, 2001).

En el caso de la Universidad de Ramkhamheng, por ejemplo, Prachayapruit (2001) hizo notar que si hacia el 2008 estarían en edad de retirarse el 33.6 % de profesores, y si sólo el 20 % de esas plazas volviera a ocuparse, eso significaría que los profesores que quedaran en la universidad tras estos recortes, no serían capaces de responder de forma efectiva a las crecientes demandas a menos que estuvieran adecuadamente preparados (p.4).

Pero también tuvo consecuencias positivas. Prachayapruit (2001), señala como tales que tanto los padres como los alumnos tomaron conciencia y empezaron a preocuparse más por la relación costo-efectividad de la educación, de modo que se puso un mayor énfasis en la calidad y en el buen gobierno (Ibídem:33).

Además, aceleró una reforma que ya se venía fraguando. Uno de los puntos centrales de esta reforma es la autonomía, tanto financiera como administrativa, de las universidades estatales que se tendría que hacer efectiva en el 2002. Esto significaba recibir menos fondos del gobierno –que aportaba aproximadamente el 80% de su

presupuesto– y verse forzada a ser más rentable. Aunque este era un tema que llevaba tiempo discutiéndose –desde los años 60, el Ministerio de Asuntos Universitarios (MUA) venía alentando en esta dirección a las universidades estatales–, se vio precipitado por la crisis económica (Atagi, 1998:9).

Esta reforma afectó de modo especial a las universidades públicas, que no pudiendo seguir dependiendo de la financiación gubernamental, emprendieron una profunda reforma. Así, con el objetivo de aumentar sus ingresos, empezaron a ofertar cursos breves de especialización y cursos de formación dentro del trabajo que, en opinión de algunos autores han sido un servicio para el desarrollo del país, favoreciendo la educación continua a lo largo de toda la vida (Ibídem).

El espíritu de estas reformas queda plasmado en la Ley Nacional de Educación de 1999, cuya principal intención era mejorar la calidad de la educación y dotarla de procesos que produjeran ciudadanos que insertándose en el mercado de la economía global, pudieran contribuir al desarrollo y mantenimiento de la economía tailandesa y de este modo lograra mantener su competitividad a nivel internacional. Con esta ley también se trata de lograr cerrar la brecha existente entre los sistemas de formación, los conocimientos y destrezas que requerían los nuevos tiempos frente a los conocimientos y destrezas que generaba la educación tailandesa (Office of Commercial Services, 2002: 5).

En relación a los aspectos estructurales, Cheaupalakit (2002), señala que la Ley de Educación Nacional de 1999 es el principal factor que ha forzado a las universidades públicas a acelerar su reforma para convertirse en universidades autónomas. En su opinión esta ley surge como respuesta al paquete de medidas restrictivas que el Fondo Monetario Internacional impuso a Tailandia después de la crisis económica que sufrió el país en julio de 1997. A pesar de lo cual, la mayoría proclamaron que no estarían preparadas para ser autónomas en el 2002, como pedía la ley, no sólo por la cuestión económica, sino porque en algunos casos hubo una fuerte presión por parte de los profesores, que temían por su futuro cuando la universidad dejara de pertenecer al gobierno (pp. 36-37).

Por lo que respecta a los aspectos educativos, Amnuckmanee (2002:37) afirma que con estas reformas que trataba de reducir la brecha existente entre las nuevas demandas de la era de la sociedad de la información y el sistema educativo tradicional tailandés. A modo de ejemplo, Watson (1999) señala que a menudo las asignaturas de este sistema tradicional son irrelevantes para las necesidades de Tailandia como un país en vías de desarrollo, los programas de estudios enfatizan en unos conocimientos “estrechos”, especializados y teóricos, en vez de hacerlo en conocimientos prácticos y puestos al día, a lo que añade que la clase magistral y el aprendizaje centrado en el profesor es el principal método de enseñanza, de modo que no se facilita el pensamiento crítico (Citado en Prachayapruit, 2001:31).

Recogiendo las conclusiones de los trabajos de diversos autores como Khemmani, (2005) y Prappha, (2008), Mann (2012) afirma que uno de los principales cambios introducidos en la Ley de Educación Nacional de 1999 fue la orientación pedagógica de la enseñanza, que pasó de estar centrada en la materia a estarlo en el alumno (p.71). Mientras que para Sae-Lao (2013:3) lo más destacable de esta Ley fue la implementación de las políticas de Control de Calidad, que aunque ya se venía discutiendo sobre el tema desde 1994, no se establecieron de forma oficial hasta la promulgación de la Ley Nacional de Educación de 1999. Sin embargo para Chalapati (2007:1) una de las mayores repercusiones de la reforma educativa ha sido la orientación economicista y mercantil de la educación superior.

El camino que las estructuras políticas y educativas tailandesas tomaron para entrar en el siglo veintiuno fueron, en gran parte, reflejo de su precedente histórico, en lo que se refiere a la asimilación de la cultura externa y principalmente occidental, y una defensa del estilo único tailandés (McBrite, 2012; Sae_Lao, 2013).

3.2.2.-La universidad tailandesa en el contexto internacional

Las universidades tailandesas, al igual que la mayoría de universidades en todo el mundo, y a pesar de toda esa tradición de la que son herederas, se ven en la coyuntura de competir por la obtención de reconocimiento, lograr buenos resultados en los rankings internacionales. De este modo, las universidades se convierten en un activo para el país, y por su contribución al desarrollo social y económico, se encuentran en centro de la atención de políticos y de la sociedad en general, conscientes de que como decía Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE (2010), en la presentación de los resultados de PISA 2009: “unos buenos resultados académicos son un fuerte predictor de un futuro crecimiento económico” (p. 3).

Por otra parte, en la sociedad este reconocimiento es importante para las universidades, que ven en ello una forma de competir por tener más alumnos –los cuales buscan ver asegurado su futuro laboral por el hecho de graduarse en una universidad prestigiosa–, y a la vez obtener más fondos estatales e inversión privada que le asegure su autofinanciación.

Según *The Times Higher Education Asia University Rankings* del 2015, que basa su comparación en 13 indicadores de desempeño relativos a la misión nuclear de las universidades: enseñanza, investigación, transferencia de conocimiento y proyección internacional, de las 166 universidades tailandesas sólo dos están dentro de estos parámetros: King Mongkut's University of Technology Thonburi y Mahidol University. La primera ocupa el puesto número 55 con una puntuación de 33.6 y la segunda el 91 con 26.8 puntos en una lista encabezada por la University of Tokyo (Japón) con 76.1 puntos.

Si lo referimos al ranking mundial, que está encabezado por California Institute of Technology (Caltech) de Estados Unidos con 94.3 y seguida por la Universidad de Harvard también de Estados Unidos, con 93.3, la universidad tailandesa mejor situada está entre los puestos 351-400. En referencia por ejemplo a España, la universidad Pompeu Fabra de Barcelona es la mejor situada, ocupando la posición número 165 y la

Universidad Autónoma de Madrid se sitúa entre los puestos 301-350. Lo mostramos de forma resumida en la siguiente tabla:

Ranking mundial de Universidades		Ranking de Universidades Asiáticas	
1	California Institute of Technology (Caltech) United States of America 94.3	1	University of Tokyo (Japan)
2	Harvard University (United States of America, 93.3)	2	National University of Singapore (NUS) (Singapore)
3	University of Oxford (United Kingdom, 93.2)	3	University of Hong Kong (Hong Kong)
---	-----	4	Peking University (China)
---	-----	---	-----
23	University of Tokyo (Japan) 76.1	-	-----
---	-----	---	-----
25	National University of Singapore (NUS) (Singapore) 73.3	55	King Mongkut's University of Technology Thonburi (Tailandia)
---	-----	---	-----
---	-----	-	-----
165	Universidad Pompeu fabra (España) 48.1	---	-----
---	-----	-	-----
---	-----	---	-----
301-350	Universidad Autónoma de Madrid (España)	91	Mahidol University (Tailandia) 26.8
351-400	King Mongkut's University of Technology Thonburi (Tailandia) 33.6		

Tabla 5: Posición de las universidades tailandesas en los rankings internacionales. (Elaboración propia. Fuente: www.timeshighereducation.co.uk)

Algunos de los criterios en los que se basa la puntuación y la comparación son: la ratio profesor-alumnos, ratio de doctorados honoris causa otorgados al personal académico, ingresos institucionales, inversión o fondos para investigación, trabajos de investigación, su productividad e influencia, porcentaje de alumnos y profesores internacionales entre otros.

3.2.3.- Sistema de administración y gobierno de las universidades públicas

3.2.3.1.- Administración y gobierno a nivel estatal

Actualmente, el organismo responsable de la Educación Superior es la Oficina de la Comisión de la Educación Superior (Office of the Higher Education Commission o OHEC) dependiente del Ministerio de Educación. Se encarga básicamente de monitorear la Educación Superior, mientras que el Ministerio es el responsable, en general, de formular políticas, planes y parámetros, movilización de recursos, preservación de los asuntos artísticos y culturales y evaluación de la calidad (McBrite, 2012:30).

El Ministerio de Educación (MOE) tal como es en la actualidad, surge como resultado de la Ley Nacional de Educación de 1999 y de la Ley regulatoria de 2003 (Office of the National Education Commission), y está conformado por cinco órganos administrativos centrales. Administrativamente son equivalentes a un departamento ministerial, entre ellos está el Office of the Higher Education Commission (OHEC)

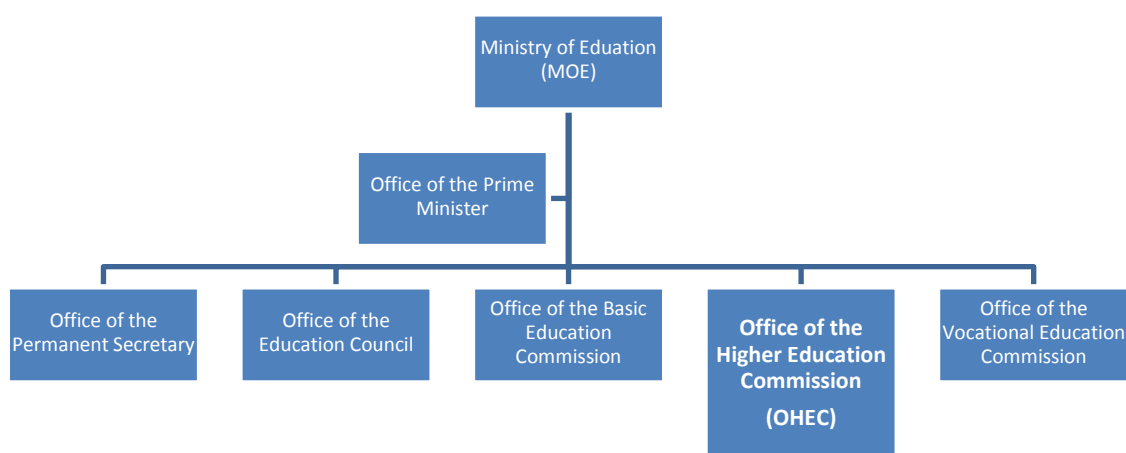


Figura 10: Estructura del Ministerio de Educación tailandés. (Fuente: OHEC. Elaboración propia).

Anteriormente eran tres los órganos que se hacían cargo de la Educación superior: Ministerio de Educación, Ministerio de Asuntos Universitarios (MUA) y la Oficina de la Comisión Nacional de Educación (ONEC). Con la Ley Nacional de Educación de 1999, los dos últimos se funden y se incorporan al Ministerio de Educación con el nombre de Comisión de Educación Superior (Commission on Higher Education o CHE) y

posteriormente, en el 2010 pasó a llamarse Oficina de la Comisión de Educación Superior (Office of the Higher Education Commission u OHEC), para ser el órgano de gobierno encargado de monitorear, inspeccionar y evaluar la oferta de Enseñanza Superior (Sandmaung and Ba Khang, 2013: 260-261).

Y en algunos momentos, coincidiendo con dictaduras militares, las universidades han estado bajo el control directo de la Oficina del Primer Ministro, para centralizar las estrategias y planificación educativa de modo que contribuyera o fuera acorde a los planes de desarrollo social y económico a largo plazo del país, de modo que el Estado podía intervenir en los asuntos internos de las universidades (Sae-Lao, 2013:138).

El organismo estatal responsable de la Educación Superior es la Oficina de la Comisión de Educación Superior. Según fuentes del Ministerio de Educación, tiene bajo su supervisión un total de 166 instituciones. Su estructura organizativa está constituida por nueve agencias o departamentos: (Ver Fig. 11) Tiene la autoridad de gestionar la oferta de educación superior y promover su desarrollo, sobre los principios de la libertad académica y de la excelencia. Desde los años sesenta ha animado a las universidades estatales a transformarse en universidades autónomas para ser más eficientes. Para ello este organismo ha ido delegando progresivamente la responsabilidad en el Consejo Universitario, encaminándose hacia la total autonomía.

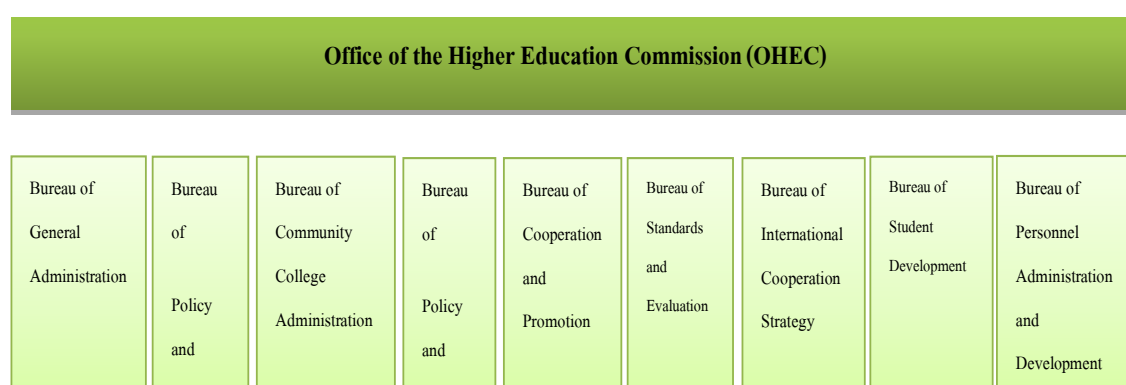


Figura 11: Estructura organizativa de la OHEC (Fuente: elaboración propia)

Tabla 6: Número y tipo de Instituciones bajo la supervisión del OHEC.

Tipo de Institución	Nº
Universidades de Acceso Limitado	13
Universidades de Admisión Abierta	2
Universidades Autónomas	13
Universidades Privadas	69
Rajabhad (universidades)	40
Rajamangala (universidades de tecnología)	9
Instituto de Tecnología Pathumwan	1
Community Colleges	19
Total	166

(Elaboración propia)

3.2.3.2.- Administración y gobierno a nivel institucional

A nivel institucional, cada universidad pública tiene su propia Ley y el máximo órgano de gobierno es el University Council, formado por un presidente, decanos, directores de institutos universitarios y otras personas cualificadas pero no pertenecientes a la plantilla de la universidad (Prachyapruit, 2001:25).

El **Consejo Universitario** tiene autoridad para formular normas y reglamentos en materia de asuntos académicos, gestión de personal, así como de presupuesto y gestión de activos. En materia de personal, desde la Comisión de Educación Superior se insta a los Consejos universitarios para que tracen regulaciones equitativas, establezcan criterios para la administración de personal que abarquen los procesos de selección y nombramiento, evaluación, promoción, salario, beneficios y compensaciones, incluyendo igualmente las reclamaciones y recursos, acciones disciplinarias y penalizaciones. Con el aumento de autonomía en esta materia, se espera que la universidad sea capaz de contratar y retener a personal altamente cualificado que le permita cumplir su misión institucional y contribuir a la excelencia académica a la vez que a la sociedad en la que está inserta.

A la vez que disfruta de esta autonomía y libertad de cátedra, cada universidad ha de cumplir las políticas gubernamentales que el OHEC emite en materia de normas curriculares y garantía de la calidad. Para garantizar la calidad de la enseñanza universitaria, se llevan a cabo auditorías externas (MOE, web 2015). A partir del 2007

cada universidad tenía que establecer de forma obligatoria un sistema interno de garantía de la calidad. Este nuevo órgano es el encargado de llevar a cabo una auditoría interna anual en función de los parámetros establecidos por la Comisión de Educación Superior, cuyos resultados deben ser remitidos a la OHEC quien a su vez establece una evaluación externa de la universidad cada tres años (Sandmaung and Ba Khang, 2013:262).

Se mantiene de este modo el control gubernamental sobre las instituciones de Educación Superior, aunque con una aparente mayor autonomía, representada por el establecimiento de un organismo no dependiente del Ministerio de Educación (ONESQA) que es el responsable de la Evaluación Externa de la Calidad de las instituciones de Educación Superior, y que se supone que ha de contribuir a un descentramiento del control gubernamental (Sae-Lao, 2013:30)

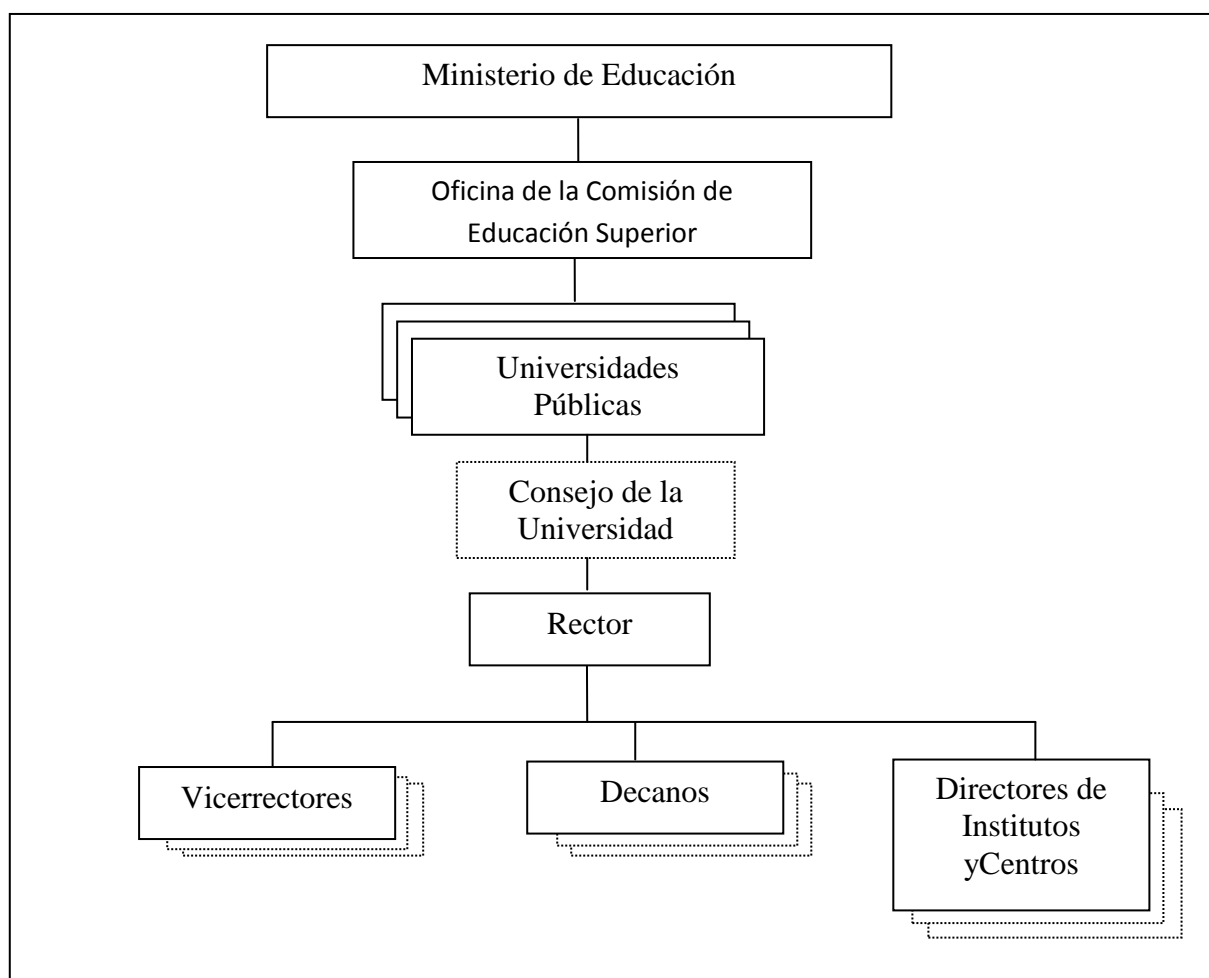


Figura 12: Estructura de gobierno de las Universidades públicas. (Elaboración propia)

Por otra parte, las universidades en Tailandia están basadas en un sistema de facultades, cada una con su propio decano, al modo británico. Mientras que la organización de los cursos y de la enseñanza es similar al sistema americano, que utiliza el sistema de créditos. El rango académico de los profesores también sigue el modelo americano.

El principal criterio para la promoción es la investigación, que en el sistema tailandés, en la práctica, se entiende de forma amplia y que incluye la escritura y traducción de textos. Otra característica del trabajo en las universidades públicas es que los sueldos son más bajos que en el sector privado, aunque los profesores tienen la oportunidad de ganar un suplemento a través de consultorías y de trabajos de extensión. Este sistema de gobierno favorece la creación de sesgos en los procedimientos para la promoción, así por ejemplo, la calidad de enseñanza de una persona puede ser menos importante que la relación con los superiores o el tiempo de servicio (Cheaupalakit, 2002: 35).

A pesar de que el sistema organizativo y académico de las universidades tailandesas sea de corte occidental, el trabajo interno, en lo que se refiere a la educación superior y a los profesores universitarios, está profundamente influido por actitudes culturales (Filbeck, 2002:12). Así por ejemplo Prangpatanpon (1996) afirma que en la relación entre profesores y estudiantes impera el modelo de la tradición escolar tailandesa (p.1). Por su parte, Tansatien (2003: 5-6) hacía notar cómo a pesar del claro avance en la implementación y en el manejo de las nuevas tecnologías en las universidades, aún se está lejos de su aplicación efectiva y realmente pedagógica, y más bien lo que ocurre es que se repite el esquema tradicional de enseñanza sólo que ahora apoyado por la técnica.

3.2.4.-Sistema de evaluación de la calidad

Creemos que la **implementación de los sistemas de evaluación de la calidad** en las universidades tailandesas merece una atención particular, pues posiblemente sea el

aspecto más preeminente actualmente en la universidad tailandesa, como se puede deducir del Segundo Plan a largo plazo de 15 años para la educación superior (2008-2022), que se centra principalmente en la calidad de los académicos, pero con énfasis más fuerte en la competitividad global, la movilidad de profesores y del personal, la investigación académica y la preparación para la AEC (Comunidad Económica del Sudeste asiático), lista para implantarse en 2015 (McBride, 2012:56). Pero sobre todo, por el enorme impacto que ha causado en la vida académica universitaria.

La política de evaluación de la calidad se introduce en las universidades tailandesas con la Ley Nacional de Educación de 1999 y su Modificación del 2002, con la obligatoriedad de que todas las instituciones de Educación Superior realicen una autoevaluación, seguida de un control interno de la calidad (*internal quality assurance*) y un control externo de la misma, y sugería que esta política y este sistema fueran un proceso continuo e integrado en la vida diaria de las instituciones (Sae-Lao, 2013: 208-209). Para ello, Tailandia siguió la pauta general de centrarse en el concepto de autoevaluación y la evaluación por organizaciones pertinentes con jurisdicción sobre las instituciones de Educación Superior, como se realiza en otros países, (Vidovich, 2004. Citado en Ibídem:209; Ley de Educación Nacional de 1999, sección 48.).

Las instituciones de Educación Superior son evaluadas por dos instituciones oficiales, la Higher Education Commission (OHEC), que lleva a cabo una Evaluación Interna, que enfatiza en la evaluación de los factores de entrada y de los procesos, su resultado es una nota que refleja la eficiencia, eficacia y calidad de diversos aspectos operativos de cada institución de Educación Superior. The Office for National Education Standards and Quality Assurance (ONESQA), es la responsable de llevar a cabo la evaluación externa y de la acreditación de las Instituciones de Educación Superior. Da mayor énfasis a la evaluación de los productos, resultados e impacto (ONESQA, 2012: 6). Para poder pasar estas evaluaciones, cada institución ha de desarrollar un proceso de autoevaluación continua que refleja en el informe anual, producto de la Autoevaluación institucional o SAR (Self-Assessment Report). Para ello, la ley estipula que cada universidad debe crear un comité o unidad de evaluación interna o autoevaluación (SAR), encargado de implementar los indicadores impuestos por los organismos oficiales responsables de la mejora de la Educación Superior: OHEC y ONESQA en

función de los cuales deben al llevar a cabo la autoevaluación de sus programas y administración de forma anual. Mostramos la relación entre estos tres momentos del sistema de mejora de la calidad educativa del sistema de Educación Superior Tailandés en la figura 13:

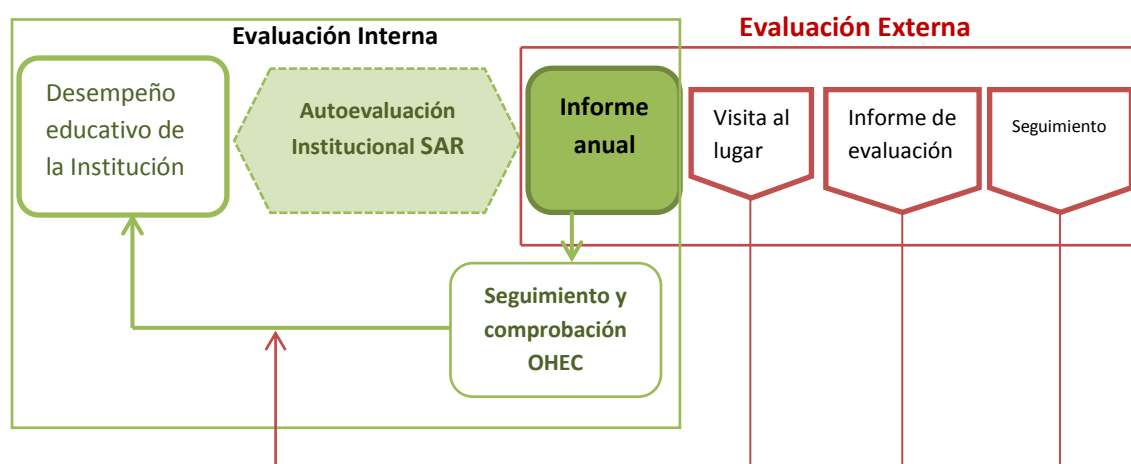


Figura 13:Relación entre Evaluación Interna y Evaluación Externa(Fuente: elaboración propia)

El propósito de la Office of the Higher Education Commission (OHEC), responsable de la Evaluación Interna, es el poner en marcha políticas y normativas para el progreso de la educación superior en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social y el Plan Nacional de Educación. Proporciona los indicadores de calidad que cada universidad debe desarrollar para asegurar la calidad de la educación, y además realiza la Evaluación Interna de las universidades una vez cada tres años, es –por otra parte- un organismo dependiente del Ministerio de Educación (OHEC, citado en McBride, 2012:17).

Este programa está basado en el concepto de *The qualifications framework* o TQF, pretende asegurar la calidad de la enseñanza siguiendo un proceso de especificación (requisitos), planificación e informe de resultados donde lo más relevante que todos los procesos deben estar documentados (Fig. 14). La unidad de análisis se focaliza en el programa o campo de estudio. Parte del establecimiento, en el TQF 1, de cuáles han de

ser los resultados del aprendizaje de los graduados deseados en cada nivel del programa. Para asegurar que todos los programas puedan lograr esto, especifica las condiciones necesarias que se tienen que cumplir en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el número y la calidad de los profesores – concretándose en la titulación-, las formas de desarrollo profesional especialmente en metodología de la enseñanza y evaluación de los resultados del aprendizaje, entre otros.

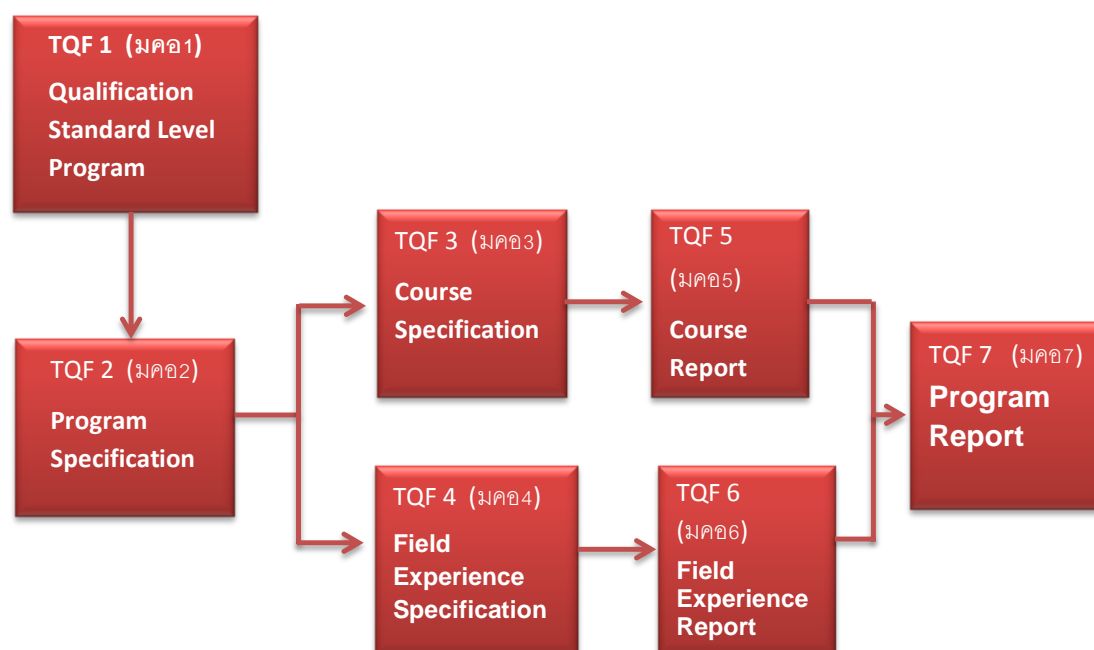


Figura 14: Sistema de TQF (*The qualifications framework*). (Elaboración propia. Fuente OHEC).

El TQF 2 especifica toda la gestión del programa, así como la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje que ayudará a que los estudiantes logren los resultados que especifica *the Thai Qualification Framework of Higher Education and Qualification Standard* para los programas. Para ello se planifican, en función de las especificaciones del programa (TQF2) las actividades de enseñanza-aprendizaje: cada curso del programa –objetivos, contenido detallado, métodos de enseñanza, libros de texto, estrategias de evaluación, etc.-, y las actividades estudiantiles, esto es, TQF 3 y TQF 4 respectivamente. Al final del curso se hará un informe de los resultados e incidencias de cada uno de ellos, en el TQF 5 y 6, con las respectivas sugerencias para su mejora. Finalmente se realiza un informe anual del resultado del programa (TQF 7), con las correspondientes sugerencias para posteriores planificaciones y desarrollo, así como un

plan operativo de desarrollo del personal docente. Este se envía al decano y será objeto de una auditoría externa.

En opinión del profesor Pirom Kamolratanakul, Presidente de la Universidad de Chulalongkorn, *The qualifications framework* tiene su origen en el Proceso de Bolonia seguido en la Unión Europea aunque llegó a Tailandia a través de Australia, y es un intento de equipar a los graduados universitarios con las competencias esenciales que deberían poseer los graduados de calidad para poder vivir y trabajar en este siglo veintiuno. Los TQF incluyen una selección de estas competencias en forma de resultados del aprendizaje, que en los National Qualifications Framework for Higher Education in Thailand se especifican en cinco dominios de aprendizaje: desarrollo ético y moral, conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades interpersonales y responsabilidad, y habilidades analíticas y comunicativas (2014).

Uno de los grandes cambios que se pretendía introducir es la orientación pedagógica, centrada en el alumno y encaminada a la adquisición de herramientas cognitivas que permitan a los graduados insertarse de forma positiva y competitiva en el mercado laboral. Para ello a través de los TQF se exige a los profesores que desarrollen en los alumnos capacidades como el pensamiento crítico, capacidad resolución de problemas, iniciativa y liderazgo. Lo resumimos en los siguientes aspectos, según figura en el Implementation Handbook of the National Qualifications Framework for Higher Education in Thailand, en la tabla 7.

Otro aspecto en relación con la evaluación de la calidad es el enorme **impacto que ha causado en la vida académica universitaria**, en la rutina de trabajo, la autoevaluación y las regulaciones y normas en confluencia con el trabajo intelectual de los profesores universitarios en Tailandia (Sae-Lao, 2013: 272). Es que los TQF (*Thailand Qualification Frameworks*) han supuesto una mayor carga en el trabajo añadido a lo que se supone son las principales responsabilidades de los profesores universitarios, esto es, la investigación y la docencia. A esto hay que añadir que llenar formularios, escribir informes y documentos, y recopilar evidencias, requiere mucho tiempo. Además, algunos profesores también están obligados a asistir a reuniones relacionadas con el Sistema de Evaluación como parte de sus responsabilidades administrativas. De manera

que la creciente demanda de informes y la comparación constante de los logros a través de los requisitos del Control de Calidad crean presiones adicionales. (Ibídem:273).

Áreas de Aprendizaje	Indicadores de aprendizaje	Condiciones de aprendizaje
Desarrollo ético y moral	<ul style="list-style-type: none"> - hábitos de actuación ética y responsable en la vida personal y pública en concordancia con las normas morales. - habilidad para resolver conflictos de valores por medio de la aplicación de un sistema de valores consistente 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición a modelos positivos, análisis y - Reflexión de su propio comportamiento y el de otros en situaciones diversas. - Discusiones de grupo de dilemas morales de un amplio rango de posibles situaciones, incluidas las que son similares a aquellas con las que se van a enfrentar en su posterior vida profesional y empleo.
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - hechos específicos, de - conceptos, - principios y - teorías, y de - procedimientos 	<ul style="list-style-type: none"> - Organización previa de la información que debe ser aprendida. - Relacionar la nueva información con los conocimientos previos. - Técnicas de memorización y - Revisión periódica de la información importante.
Habilidades cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - aplicar el conocimiento y comprensión de conceptos, principios, teorías y procedimientos cuando se le solicite que lo haga; - análisis de situaciones y aplicación de la comprensión conceptual de principios y teorías en un pensamiento crítico y en la resolución creativa de problemas cuando se tenga que enfrentar a situaciones nuevas inesperadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación secuencial en el desarrollo de conceptos y principios teóricos con ejercicios prácticos de su utilización en el análisis de situaciones y resolución de problemas. - Planteamiento de problemas de solución abierta. - reflexión en su propio proceso de pensamiento al enfrentarse a nuevas y retadoras tareas
Habilidades interpersonales y responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - trabajar en grupo de forma eficaz, - ejercitar el liderazgo, - aceptar la responsabilidad personal y social, y - planificar y ser responsable de su propio aprendizaje) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer oportunidades para participar en actividades grupales con una retroalimentación constructiva sobre su actuación, en el que los propios alumnos hacen un análisis objetivo de su comportamiento en un ambiente de apoyo y que ellos mismos desarrollen normas para su propio comportamiento. - Asignación de trabajos que fomenten del desarrollo de las habilidades y responsabilidad en su aprendizaje continuo.
Habilidades analíticas y comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> - uso de técnicas matemáticas, estadísticas, de comunicación oral y escrita, y el - uso de tecnologías de la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar la secuencia de enseñanza que incluya la práctica con retroalimentación y consejo para la mejora en las habilidades numéricas y comunicativas necesarias, y el uso de las tecnologías de la información y comunicación. - Combinación de instrucción y práctica.

Tabla 7: Indicadores de los TQF por áreas (Elaboración propia.National Qualification Framework for Higher Education in Thailand)

The Office for National Education Standards and Quality Assurance (ONESQA), es el organismo responsable de llevar a cabo la evaluación externa y de la acreditación de las Instituciones de Educación Superior (OHEC, 2008. Citado en Sae-Lao, 2013:212). Según el *Manual for the Third Round of External Quality Assessment (2011-2015)*, los indicadores que utiliza son están agrupados en tres dimensiones (ONESQA, 2012):

Dimensiones	Áreas	Número de Indicadores
Indicadores Básicos	Calidad de los graduados	4 indicadores
	Investigación y trabajo creativo	3 indicadores
	Servicios académicos a la comunidad	2 indicadores
	Conservación del arte y la cultura	2 indicadores
	Administración y desarrollo institucional	3 indicadores
	Garantía y desarrollo de la calidad	1 indicador
Indicadores relacionados con la identidad de la institución		2 indicadores
Indicadores sociales		1 indicador
Total:		18 indicadores

Tabla 8: Indicadores de los TQF (Elaboración propia. Fuente: ONESQA: 2012)

En los criterios establecidos por el ONESQA como parte de sus indicadores de calidad, destacamos, en relación al tema que estamos tratando, que en el indicador nº 14 se afirma que la forma de estimar la calidad de los profesores universitarios es a partir de sus cualificaciones (titulación) y su rango académico. Igualmente en el quinto y sexto indicador se valoran las publicaciones de los profesores, la calidad y la utilidad de las mismas. Esto ha supuesto una presión añadida para muchos profesores.

Las autoridades políticas esperaban que por medio de este sistema se lograra una mejora y un desarrollo educativo, porque los resultados de estas evaluaciones mostrarían las fortalezas y debilidades permitiendo identificar las áreas que es necesario mejorar (Sae-Lao, 2013:228). Por otro lado, la publicación de los resultados estimularía la competencia entre las universidades para obtener buenas calificaciones que le hagan ser un destino deseado para sus potenciales clientes, de este modo se esperaba que representara una nueva cultura en la toma de decisiones de los padres y

alumnos universitarios para elegir la universidad según criterios objetivos de calidad y no por la habitual percepción cultural, que promueve sólo unas pocas universidades como las más prestigiosas la competencia entre universidades llevaría a una mayor calidad de la educación (Sae-Lao, 2013: 229-230).

3.2.5.-Manifestaciones de la cultura nacional en el ámbito universitario.

La cultura tailandesa tiene un claro reflejo en el entorno académico. Algunas de estas manifestaciones tienen que ver con las que George (1987) expone en base a las diferencias que encontró que se daban entre las culturas tailandesa y occidental. Notó que los tailandeses mostraban una gran reverencia hacia la autoridad, que se podía derivar de la edad, la posición, el estatus, la procedencia familiar o la excelencia moral. Tendían a ver el tiempo, en relación a la organización del horario, de forma más recurrente y cíclica, esto es, que tienden a hacer varias actividades a la vez, son más flexibles respecto de los cambios en el horario y esperan interrupciones en la realización de lo que tuvieran previsto (Citado en Prachyapruit, 2001:29-31).

Encontró diferencias en los estilos de comunicación, los profesores tailandeses tendían a adherirse a la costumbre social del “*krengjai*”, evitando la confrontación o perturbar el equilibrio con una crítica directa, lo que puede ser una barrera para hacer y recibir críticas constructivas. Si además hay profesores veteranos de por medio, la situación se complica más. Por otra parte, debido a la influencia budista, la actitud que manifestaban hacia el cambio era de pasividad. Creen que el cambio es inevitable y ocurrirá por sí mismo. Un ejemplo de ello es que aunque los profesores tailandeses reciben gustosos las ideas occidentales, no se lanzan al cambio, prefieren darse tiempo y probar varias veces esas ideas y modificarlas para que se encajen en su contexto académico (Ibídem).

En cuanto a las relaciones profesor-alumno, también están fuertemente marcadas por los aspectos culturales y por la tradición que venimos exponiendo. Por ejemplo, Prangpatanpon (1996) señala cómo los profesores, en todos los niveles educativos, gozan de una alta consideración social, y apunta a una razón histórica de ello, puesto

que en la antigüedad los profesores enseñaban gratuitamente y los estudiantes hacían una ceremonia anual para expresarles su gratitud –es lo que se llama el “*wai khruu*”^๙ หรือพิธีไหว้ครู o ceremonia de respeto a los profesores– (Citado en Filbeck, 2002:12). En la actualidad, aunque los profesores tienen su sueldo, esta ceremonia se sigue desarrollando y todos los años los estudiantes expresan de este modo su respeto a los profesores, también en la universidad.

Igualmente, Prangpatanpon (1996) señala cómo la mentalidad universitaria, el currículum y los programas de estudio están influidos por actitudes culturales. Así por ejemplo dice que, para muchos tailandeses, el objeto de la educación superior es preparar para el trabajo, de modo que se estudia en la universidad para lograr un trabajo bien pagado en el sector privado o una posición de prestigio en el sector público. La universidad se ve como el medio para conseguir un buen trabajo. Esto explicaría que los programas de estudio hayan tenido una fuerte orientación vocacional, en lugar de fomentar el aprender para conocer. Todo ello obstaculiza el desarrollo intelectual y el pensamiento creativo (citado en Filbeck, 2002: 13-14). También Chalapati (2007), citando los trabajos de Komin (1996), afirma que los tailandeses tienen actitudes instrumentales hacia el aprendizaje y añade que dan un bajo valor a sabiduría (sentido común) como conocimiento, ya que, como se ha mencionado, el conocimiento tiene un valor funcional y preeminentemente social, en el sentido de que la educación es comúnmente utilizada para indicar diferencias de estatus entre los tailandeses, y esto explica que en general no haya un interés por el conocimiento en cuanto conocimiento (pp. 34-35; 42-43).

Esto resulta especialmente cierto en relación a algunas universidades públicas de gran prestigio, cuyo título ofrece ventajas profesionales a los graduados, facilitando la obtención de un trabajo bien remunerado. Pero para entrar en estas universidades se necesita obtener una alta puntuación en el examen nacional de acceso a la universidad. De este modo, y a pesar de la emergencia de una amplia clase empresarial, el sistema permanece siendo elitista hasta el presente, pues sólo los estudiantes procedentes de un entorno socioeconómico y educativo alto, serán seleccionados por las mejores universidades. De este modo que se tiende a perpetuar, en opinión de Prangpatanpon (1996), el status quo de un sistema jerárquico, claro reflejo de la sociedad tailandesa

(Citado en Filbeck, 2002). Esto explicaría el hecho de que los tailandeses, según afirmaba Komin (1990), prefieren tener un título universitario porque es más prestigioso (citado en Chalapati, 2007: 42).

Para Prangpatanpon (1996), todo esto sirve de refuerzo a esa mentalidad aristocrática que hay en la universidad, y también los estudiantes se vuelven elitistas en sus actitudes. Por otro lado, los estudiantes consideran a los profesores como una autoridad y se espera de ellos que utilicen la clase magistral como principal método de enseñanza, con estudiantes que aceptan pasiva y sumisamente su instrucción (Citado en Filbeck, 2002:14).

Chalapati (2007) señala en relación a esto, la importancia de la gratitud en las relaciones, que igualmente se aplica a la relación profesor-alumno, en la que el profesor es considerado un proveedor de conocimientos en beneficio del alumno; se espera por tanto que los alumnos muestren respeto hacia profesores, los cuales no esperan ni ven con buenos ojos el ser retados, sino que más bien se sienten satisfechos de ofrecer sabiduría desde su alta posición (p. 37). Es más, en la sociedad tailandesa la obtención de buenos resultados académicos se considera como una retribución o compensación a los sacrificios económicos que el estudio ha supuesto para la familia, que también se siente recompensada con la obtención de prestigio que ese título académico supone para la familia, lo cual es de gran importancia en la cultura tailandesa (Ibídem:43).

Por otro lado, los alumnos tradicionalmente son educados para ser obedientes y escuchar a los profesores –actitud que los profesores occidentales califican de comportamiento “pasivo” hacia el aprendizaje-. Todo ello hace que el ambiente de las universidades tailandesas haya sido visto como una “zona de confort” para los profesores, para quienes el prestigio y el asegurar su puesto es más importante que el intercambio cultural. Por último recoge la observación de varios autores de que esta actitud hacia el aprendizaje no conduce a las habilidades cognitivas que actualmente requiere de los graduados globales en entornos globales, lo cual precisa de pensamiento creativo y desafío intelectual (Mulder, 1997, 2000; y Klausner, 2000). Tampoco es bien vista la asertividad, la autoconfianza y mucho menos si se muestra agresividad o

superioridad, lo cual genera una mezcla de celos y de disgusto en la audiencia (Ibídem:37).

Para Jamklai (2012), es la mentalidad colectivista, la fuerte feminidad y la influencia del budismo, lo que ha creado una sociedad en la que la crítica directa, el disenso y la confrontación normalmente no se expresa, en aras a mantener la armonía y evitar la confrontación, de modo que el debate o la utilización del método socrático como medio de aprendizaje –una de las herramientas más efectivas para desarrollar el pensamiento crítico y la habilidad para solucionar problemas, dos de los resultados del aprendizaje más deseados en las clases occidentales- es difícil de implementar puesto que el concepto de aprendizaje habitualmente utilizado se basa en el aprendizaje de Confucio en el que se enfatiza el respeto y la cooperación. De este modo, el concepto de verdad desde uno mismo, libre de la autoridad o de la presión social, es difícil de lograr sin suficiente práctica y preparación (pp. 233-237).

Basándose en las dimensiones culturales que establece Hofstede (1994), según las cuales se considera que Tailandia es una cultura colectiva, donde el énfasis se dirige a la armonía del grupo, el compañerismo, y el establecimiento de relaciones más que el logro personal, y es también una cultura orientada hacia la feminidad, Mann (2012) afirma que crea una atmósfera que permite que las relaciones se desarrollen con facilidad y han convertido en norma social el sentir disfrute y diversión en el trabajo y otras actividades, esto hace que en las clases se cree un ambiente relajado y agradable, para lo que se suele incorporar el humor y actividades entretenidas (pp. 227-232).

Chalapati (2007) afirma que muchos estudiantes tailandeses llegan a la universidad para graduarse sin que les hayan enseñado cómo cuestionar, analizar y dar respuesta a un problema, lo que revela la debilidad del sistema educativo (p. 38). En este sentido recoge el parecer de Mulder (1997), para quien la enseñanza universitaria somete a los estudiantes a la rígida pedagogía del aprendizaje memorístico, que no estimula la participación de los alumnos. A ello hay que unir que los currículos universitarios se desarrollan según los contenidos de la asignatura y la evaluación está basada en la proyección de los mismos contenidos sin que se promueva la relación entre ellos, es

más, afirma que esto fomenta la memorización de detalles en lugar del aprendizaje en pleno sentido de la palabra (Ibídem:38).

Otro aspecto significativo es cómo el marcado **énfasis en la conformidad** se refleja también en la forma de vestir. Todos los estudiantes de primaria y secundaria tienen que llevar uniforme y esto está tan marcado que, aunque en la universidad no es obligatorio, muchos estudiantes universitarios lo llevan (Prangpatanpon, 1996, citado en Filbeck, 2002:12).

Pero también la importancia de la familia va a tener su repercusión en el ámbito educativo, de una forma un tanto sorprendente para una mentalidad occidental. Chalapati (2007) afirma que la motivación de los universitarios tailandeses hacia el estudio se dirige a obtener la aprobación de la familia, aunque también del grupo social y para tener ventajas profesionales, es decir, conseguir un trabajo bien remunerado y con alto prestigio social. Es indudable, en opinión de Chalapati, que la familia ejerce una enorme influencia sobre la elección de los estudios y los logros (p. 38).

Estas son algunas notas del contexto sociocultural de la universidad tailandesa que creemos que es importante tener en cuenta ya que constituyen el marco dentro del cual vamos a estudiar el desarrollo profesional, y plantean un auténtico reto para los profesores que, herederos de esta tradición, tienen que proporcionar un aprendizaje profundo y un pensamiento crítico a unos alumnos que son también herederos de la misma tradición y que han de contribuir al desarrollo de una sociedad que, en sus relaciones sociales, valora actitudes contrarias a las que plantean los objetivos educativos.

3.2.6.-Retos y problemáticas: Marco actual del desarrollo profesional en la universidad tailandesa

3.2.6.1.-Los fines de la Educación Superior. Misión y visión

En opinión de algunos autores las universidades tailandesas no se han constituido como comunidades de profesores empeñados en la enseñanza y en actividades de aprendizaje, ni como comunidades intelectuales, dado que desde sus inicios la orientación de las instituciones de Educación Superior tailandesas ha sido eminentemente pragmática y no tanto intelectual. Desde la fundación de las primeras universidades, se establecieron sus fines para servir a necesidades políticas, construir la nación y la modernización del país, se entiende que, como consecuencia las universidades se concibieran como colegios profesionales que forman a los futuros funcionarios, en lugar de buscar la excelencia académica o fomentar la investigación (Sae-Lao, 2013: 123). Esto hizo difícil que pudieran seguir la misma línea de desarrollo de las universidades occidentales, las cuales lo hicieron desde otras tradiciones diferentes (Prachyapruit, 2001; Sae-Lao, 2013; Nakhonthat, 2013). En definitiva, como dice Prangpatanpon (1996), la universidad tailandesa “ha carecido del concepto real de educación superior y en términos generales, hace muy poco por enriquecer las mentes, ennoblecer el carácter y ampliar los horizontes de los estudiantes” (1996:15).

Para Nakhonthat (2013), este es el principal problema de la Universidad tailandesa, que no sólo ha estado orientado desde su inicio a la generación de profesionales para dar respuesta a las demandas de un sistema burocrático sino que esto se ha incrustado en la base del pensamiento universitario de modo que siempre ha estado orientado a responder a los intereses ya sea del Estado o de la sociedad de cada tiempo, en detrimento de la intención auténtica que debe constituir el alma de las universidades, el cumplimiento de sus obligaciones académicas para contribuir a la sociedad. En su opinión, esto es lo que hace que el sistema de Educación Superior tailandés siga sumergido en responder a todas las demandas excepto a la del idealismo de la universidad misma, es una pregunta que aún no se plantea porque sigue primando el aspecto práctico de la educación. Esto le lleva a cuestionarse si no será esta forma de pensamiento la que le priva de tener iniciativas y emprender verdaderos cambios en el

sistema educativo, pues aunque con la mayor autonomía de las universidades respecto del Estado parecería que se daban las condiciones para hacerlo, la cuestión sigue pendiente (p.330).

De este modo la educación superior, que se presenta como pieza clave para el desarrollo, orienta ahora sus fines al mercado educativo y al mercado económico – más que a la creación de conocimiento- y de este modo, impulsada por los intereses del mercado y de la economía global, se ve en la necesidad de competir por la obtención de reconocimiento, obtener buenos resultados en los rankings internacionales, y lograr fondos para su autofinanciación. Pero, eso sí, sin perder la “esencia tailandesa”, que constituye una de las principales finalidades que se establecen para la universidad tailandesa. La Ley Nacional de Educación de 1999 definía explícitamente las cuatro principales misiones de las instituciones de educación superior en Tailandia: producir graduados, realizar investigaciones, proveer servicios académicos a la comunidad y preservar las artes y la cultura (Sandmaung y Ba-Khang, 2013:280). En opinión de Sangnapaboworn (2003) el fin último de las universidades es “desarrollar a nuestros futuros ciudadanos que estén integralmente formados, con competencias, virtudes y felicidad—que sean completos, con competencia, virtud y generosidad” (Citado en Thanosawan y Laws, 2013:295).

En esta misma línea algunos autores amplían la responsabilidad a los políticos y a los padres, que, según afirma Penn (2014), se han convertido en ávidos consumidores que ven la educación como la marca de un producto de lujo y tratan de acelerar la educación de sus hijos para tenerlos incorporados a la fuerza de trabajo o a los negocios familiares – y que de este modo se conviertan en miembros “productivos” de la sociedad. En su opinión se ha perdido de vista de este modo el modelo Americano de educación liberal que copiaron en su día. Mounier and Tangchuang (2010) afirman que esta mentalidad fue traída en 1999 por el Ministro de Asuntos Universitarios de la época cuando anunció que las universidades deberían centrarse en convertirse en “university for industry” o “university with industry” (Citado en Penn, 2014:1)

Esta orientación pragmática de las universidades que sirven en primer lugar a los negocios y a la industria, según Penn (2014), contradice la auténtica esencia de una

liberal arts education y pone a los estudiantes tailandeses en mayor desventaja en un mundo en constante cambio y les deja pobremente preparados para hacer frente a los desafíos del mundo moderno o para tener un impacto significativo en la sociedad, el país y toda la humanidad (pp. 1-2).

También Mounier and Tangchuang (2010) denuncia que el Ministerio de educación tailandés, como en otros países, haya relegado la misión de la educación superior a responder a las demandas del mercado laboral, en lugar de cultivar un entorno académico que transmita un cuerpo de conocimiento común sobre el cual se construye erudición cultural y científico. Este cambio de paradigma en la Educación Superior, en su opinión, ha hecho que muchos tailandeses -incluidos algunos administradores, educadores y padres- creen que las artes son superfluas, que no tiene valor intrínseco o académico y en consecuencia no merecen la atención curricular de otras disciplinas como matemáticas y ciencias (En Penn, 2014:2).

Relacionado con esta mentalidad pragmática y estimulado por la autonomía administrativa y financiera de las universidades, autores como Chalapati (2007) señalan los peligros que entraña la competitividad con fines de lucro que se ha generado entre las universidades tailandesas, tanto públicas como privadas, puesto que amparadas en esta autonomía ofertan programas de una forma flexible, y cambian las tasas en función a las demandas del mercado de alumnos y del mercado de trabajo (p.60). Y es que, como se ha mencionado, este proceso de autonomía ha abocado a la universidad a una apremiante búsqueda fuentes de financiación. Por su parte, Mann (2012) denuncia la política con fines de lucro que lleva a estos programas a admitir alumnos que no están cualificados mientras puedan pagar la matrícula y aprobar a alumnos sin tener las habilidades académicas requeridas. La autora advierte que el mayor peligro radica en el cambio de rol que están dando a las universidades siendo simples productoras de personas que pueden ganar dinero, perdiéndose el valor de la universidad de salvaguardar la cultura, tradiciones y valores nacionales, enseñando sólo aquellos conocimientos y materias que producen beneficio en detrimento de aquellos que aun siendo de gran importancia no se comercializan, tales como la filosofía, la religión, la historia o el arte (pp. 241-242).

3.2.6.2.- Mentalidad elitista y burocrática

En los inicios de la Educación Superior, era frecuente que los burócratas de los ministerios fueran profesores invitados que impartían algunas asignaturas (Osatharom, 1990. Citado en Sae-Lao, 2013:121). Por otra parte, la promoción y el aumento del sueldo de los profesores dependían más del tiempo que llevara en el puesto y de que hubiera cooperado con algún superior que de la calidad de enseñanza o del trabajo de investigación. Además, los profesores tenían la condición de funcionarios. Por ello, aún hoy, aunque los profesores no estén bien pagados –en comparación con un trabajo profesional civil– la docencia en la universidad pública es una profesión que goza de bastante prestigio puesto que ser funcionario equivale a servir a la monarquía, y esto, por la relación que los tailandeses tienen con la familia real, de modo especial con el rey, se considera un gran honor (Prangpatanpon, 1996: 2-3).

No hay que olvidar, según señalan diversos autores, que como las universidades públicas estaban bajo control gubernamental, tenían un estatus equivalente a un departamento ministerial y los profesores eran funcionarios y por lo tanto se les aplicaba la escala de salario de los funcionarios, así como también el horario de trabajo –aún hoy, los profesores en las universidades públicas se supone que tienen que estar en sus despachos en el horario de oficina de los funcionarios–. El ser funcionario del gobierno también implicaba que el puesto de trabajo era fijo, y además tenían otros beneficios específicos de los funcionarios, como: pensión de por vida después de 25 años de servicio, tratamiento médico gratuito en los hospitales públicos, y la posibilidad de recibir una condecoración real (Prachayapruit, 2001; Amnuckmanee, 2002; Sae-Lao, 2013).

No es de extrañar, entonces, que las normas y la mentalidad burocrática y aristocrática se incrustaran fuertemente en la universidad tailandesa. Según afirma Sae-Lao (2013) en relación a los inicios de la Educación Superior tailandesa, “lo que constituía la calidad de la educación superior durante este periodo estuvo guiado por una razón burocrática más que por la excelencia académica” (p.123).

Para Nakhonthathap (2013), esta cultura y la forma de pensar burocrática, que es la cultura y forma de pensar de muchos ex administrativos y expertos en este campo, debilita la educación superior y considera que se les puede achacar la responsabilidad de que las universidades tailandesas, consideradas el bagaje cerebral del país, no haya una verdadera preocupación por la situación de las instituciones a pesar de las críticas relativas a lo que hacen o a cómo contribuyen a la sociedad. Esto es debido a que se sienten inmunes, como son entidades estatales no van a dejar de existir. A ello se une que, en el fondo, no les preocupa demasiado las consecuencias de las evaluaciones pues, por una parte, saben que la evaluación del sistema burocrático no evalúa los resultados sino los planes, y sobre todo porque no se adjudica penalización alguna al incumplimiento de lo reglamentado aunque el resultado no sea de la calidad prevista. Esto hace que las universidades estén indiferentes a sus resultados y den más importancia al papeleo para cumplir las normas (p.330).

Otra de las consecuencias negativas de esta mentalidad burocrática en las universidades que señala Nakhonthathap (2013), es que no fomenta el que haya cambios o iniciativas para mejorarse a sí mismas, ya que en la base de este pensamiento burocrático está la idea de que la igualdad es la justicia los trámites y el trato debe ser igual para todos, no importa las diferencias contextuales, ni tampoco las mejoras que realice, éstas no conducen a un mejor resultado respecto de la visión estatal, no se traduce en beneficios para la Institución. Esto, en opinión del autor, conduce a la mediocridad, lo que describe como una cultura y mentalidad de “un cuenco de arroz por la mañana y otro por la noche”(en tailandés: ข้าวเช้า ข้าวเย็น chaochaamyenchaam). Las universidades se acostumbran a esta forma de trabajo de toda la vida de forma que se hacen resistentes a los cambios o se adaptan de forma muy lenta (pp. 330-331).

El autor añade que la permanencia bajo la estructura de poder del Estado, sumado a esta mentalidad del “cuenco de arroz” (conformarse con lo mínimo), además contribuye a que surjan, como sin darse cuenta, formas de proceder que están representadas por la figura de “*sintonchai*” (สินทอนไชย), personaje de la tradición literaria tailandesa que, como el pícaro español, sabe manejarse dentro del sistema burocrático, aprovechando que no tiene controles estrictos, para salirse con la suya, obtener beneficio propio sin

importarle perjudicar a los demás o hacer cosas poco éticas y que en el fondo, despierta admiración y simpatía en los tailandeses. (Ibídem:331).

Y advierte que a pesar de que actualmente las universidades tailandesas cuentan con mayor autonomía, se han hecho más independientes del sistema burocrático, esto se queda en el aspecto formal, pero no significa que lo sea también en la forma de pensar y en la cultura burocrática que, como ya hemos dicho, está incrustada en el pensamiento universitario (Ibídem:332).

Nakhonthathap (2013) se lamenta de que muchos expertos tailandeses en el ámbito universitario aún no tengan la preocupación de que esta forma de pensamiento hace que muchas de las universidades tailandesas se conviertan en una laguna de aguas quietas (“หนองน้ำนิ่ง” nongnam ning), pero que se puede transformar en una laguna de agua podrida (“หนองน้ำเน่า” nongnam naw), sino recuperamos la cultura de comunidad académica, o la falta de cultura fuerte de la comunidad académica, y el hecho de estar bajo la influencia de la forma de pensamiento burocrática, hará que las universidades tailandesas no sean capaces de adaptarse a corto plazo y hará que a largo plazo se destruyan por culpa de los conflictos y la falta de cultura de una comunidad académica sólida. (p. 331).

Se ha dicho también que la Educación Superior tailandesa es elitista. El acceso a la universidad estaba regulado por un examen de ingreso que sólo aprobaba el 30% de los solicitantes (Watson, 1980. Citado en Sae-Lao, 2013:122). Lógicamente, para aprobar ese examen se exigía tener una amplia formación. Para Sae-Lao (2013), esta es otra de las razones que explica el desarrollo que tomó la universidad tailandesa frente al de las universidades occidentales, además de la estructura jerárquica, la falta de recursos y de personal especializado que hubiera requerido adoptar el modelo occidental íntegramente, todo ello hizo que se optara por la solución más rápida de una adaptación parcial (pp. 120-121).

3.2.6.3.- Desigualdades educativas y sociales

Juntamente con esta mentalidad elitista, la dirección mercantilista que está tomando el sistema de educación superior tailandés contribuye sin duda a la ampliación de las diferencias entre universidades, y el mantenimiento de las desigualdades educativas y sociales. El Sistema de Educación Superior tailandés se presenta como un círculo vicioso de desigualdad: los alumnos mejor preparados van a las universidades más prestigiosas, éstas se dedican más a la investigación, y cuentan con medios para preparación de proyectos, la recopilación de datos y evidencias requeridos en la Evaluación Interna y Externa de la Calidad, obtienen así mejores resultados y por ello reciben una mayor asignación de fondos y mejoran su posición en los rankings.

Son estas universidades que tradicionalmente gozan de mayor prestigio las que están en mejores condiciones para impartir una formación más conforme a los requerimientos de la nueva época. A modo de ejemplo, Thanosawan en su estudio de 2012, llevado a cabo en una de estas universidades de élite, afirmaba que Tailandia se estaba moviendo hacia una educación más inclusiva, con estudiantes que estaban siendo más activos en su propio aprendizaje y con destrezas tales como el pensamiento crítico (Thanosawan y Laws, 2013:295). Sin embargo, son pocos los que, por el sistema de acceso, pueden beneficiarse de esto.

Del mismo modo, se constata la ventaja que constituyen los programas internacionales para la preparación de los nuevos profesionales, puesto que en ellos la instrucción es en inglés. Ha tomado una especial relevancia en Tailandia por la puesta en funcionamiento de la ASEAN Economic Community (Comunidad Económica de los países del Sudeste Asiático) que se espera entre en vigor a finales del 2015. El dominio del inglés supone una gran ventaja para conseguir un buen puesto de trabajo. Todas las universidades tailandesas ofrecen programas internacionales, en los que se utiliza el inglés como medio de instrucción. Sin embargo, como la matrícula en estos programas es tan cara, sólo los estudiantes de familias acomodadas se lo pueden permitir (Kamolratanakul, 2014).

3.2.6.4.- La orientación pedagógica

Uno de los grandes retos que tiene planteado la Universidad tailandesa en el actual panorama de la reforma educativa y de la evaluación de la calidad, es principalmente llevar a cabo un cambio en la orientación pedagógica, que ahora debe centrarse en el alumno, desarrollar en él capacidades de pensamiento crítico, hacerle protagonista de su aprendizaje y por tanto tiene que tener iniciativa y ser un aprendiz activo. Para ello ha de apoyarse en otros métodos distintos a la tradicional autoridad del profesor en la exposición de los conocimientos. Además se trata de introducir al profesor en una nueva dinámica de evaluación y mejoramiento continuo de su desempeño docente. Así por ejemplo, través de los criterios de calidad para la evaluación interna, se introduce como requisito la evaluación continua de la adecuación de los métodos de enseñanza en relación con los logros de aprendizaje, de este modo se pretende que los profesores reflexionen sobre su labor educativa.

En definitiva, todo esto implicaría, en primer lugar, un cambio de mentalidad y de cultura en los propios profesores y en los alumnos para lograr uno de los principales objetivos educativos, como es el preparar a los alumnos para ser una fuerza competitiva en la economía del conocimiento a nivel internacional. Pero compaginándolo con la conservación de las tradiciones, valores y cultura nacional, que constituye el otro gran objetivo educativo.

Para ello es de gran importancia, por una parte, como reconoce la reforma educativa, que los alumnos sean aptos para los estudios que se proponen realizar, tienen que tener un background adecuado, en este sentido se recomienda a las universidades desarrollar algún proceso para evaluarlo, y creemos que también se debería mejorar el sistema de educación primaria y secundaria. Y por otro lado se requiere un cuerpo de profesores con una buena formación pedagógica. Esto, la reforma lo deja en manos de las universidades, puesto que considera que es responsabilidad de la universidad asegurar que los profesores lo comprenden y lo aplican para que se puedan lograr los aprendizajes deseados. Tradicionalmente las universidades han tratado de solventar este tema enviando a sus profesores a estudiar en el extranjero o contratando preferentemente profesores con títulos de universidades extranjeras. Pareciera que los

profesores formados según los métodos occidentales reproducirían estos métodos posteriormente al impartir sus clases en Tailandia. A pesar de reconocer que el profesorado es una pieza clave para la mejora de la educación universitaria, se ha prestado poca atención a su formación permanente. Por ejemplo, McBride (2012) constata la existencia de bajos recursos y pocos incentivos para el desarrollo profesional incluso en los programas que tienen la “marca” de internacionales y para los que se dispone de mayor presupuesto (p.183).

Las consecuencias de todo ello se pueden ver reflejadas en el estudio de Deerajviset y Harbon (2013) sobre la aplicación de nuevas tecnologías a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el cual afirman que en la universidad prevalece un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el profesor. Y por ejemplo, en relación al uso de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza de inglés, apreciaron algunas incoherencias como puede ser que aunque la mayoría de profesores estaban de acuerdo en su utilidad, sin embargo eran escasamente utilizadas, puesto que si bien la universidad les alentaba a utilizarlas en su enseñanza, sentían que no les daba el apoyo necesario por ejemplo en tiempo y formación para implementar el e-learning en sus aulas (pp. 50-51).

Según Kamolratanakul (2014), algunas universidades tailandesas empiezan a darse cuenta de que en las circunstancias actuales, una parte sustancial de lo que se enseña puede convertirse en obsoleto de forma muy rápida, de modo que están concediendo mayor interés al desarrollo de las capacidades de aprendizaje para toda la vida, esto es, tener una mente inquisitiva y la capacidad de ser un estudiante independiente y saber aprender. La clase magistral, el método de enseñanza preferido por la mayoría del profesorado no ayuda a promover las habilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida en los estudiantes. Por ello, se han establecido unidades pedagógicas en muchas universidades a fin de introducir a los profesores universitarios en las nuevas técnicas de enseñanza, aunque en la mayoría de casos, el énfasis se sitúa en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Del mismo modo se está promoviendo el uso de métodos de aprendizaje basados en proyectos y sobre todo de las actividades co-curriculares y extracurriculares, pues es un elemento central en la evaluación interna de la calidad que tienen que llevar a cabo las universidades.

3.2.6.5.- Influjo de la globalización: acentuación de las paradojas del sistema de Educación Superior tailandés

Desde hace tiempo, una de las máximas aspiraciones del país es lograr el equilibrio entre ser modernos y mantener el estilo tailandés (Sae-Lao, 2013:116). Watson (1980) ilustra esta conflictiva combinación entre el modelo occidental, fundamentalmente británico –esto es, protestante, urbano, competitivo y materialista- y la estructura tailandesa –budista, tradicional, rural-, que se remonta a los orígenes del sistema de educación moderno, argumentando que la adopción del nuevo estilo educativo se hizo sin que hubiera un intento de definir sus objetivos y sin considerar cuidadosamente si los objetivos explícitos e implícitos del nuevo modelo eran consistentes con sus necesidades (citado en Sae-Lao, 2013: 116). En opinión de Sae-Lao (2013), esto ha hecho que el sistema educativo tailandés persista en el mantenimiento de unos objetivos educativos contrapuestos y en permanente conflicto (Ibídem).

Así por ejemplo, encontramos que son varios los autores que señalan la influencia que la globalización, como fenómeno socioeconómico, está ejerciendo sobre el Sistema de Educación Superior tailandés al igual que sucede en casi todos los países (Chalapati, 2007; Cheaupalakit, 2002; Mann, 2012; Sae-Lao, 2013). Y en relación a los efectos que se derivan de esto, Mok (2007) apuntaba a la mayor tendencia de las universidades en Asia era la adopción de ideas y principios del mundo de la empresa en las reformas y la administración de las instituciones de Educación Superior (citado en McBride, 2012:67). Esto se ve reflejado en cómo a las instituciones de educación superior tailandesas se les exige mejorar en los resultados para ser más eficientes y eficaces, así como asumir un enfoque de orientación al cliente a fin de ser competitivos. (Veesakul, 2003, en Saifah, 2011: 6-7).

Mann(2012) destacará la internacionalización de la educación como otro de los efectos de la globalización (p. 240). McBride (2012), para quien este es también uno de los grandes retos que afronta la universidad tailandesa, en su estudio sobre la perspectiva tailandesa sobre la internacionalización del sistema de Educación superior, revela algunos aspectos paradójicos que reflejan la idiosincrasia tailandesa en la adopción de

modelos extranjeros en este ámbito de la internacionalización, tales como que ésta se entendía mayormente como la utilización del inglés como medio de instrucción, en detrimento de otros aspectos nucleares de la internacionalización como la movilidad de alumnos y profesores, un currículo realmente internacionalizado; y también es un rasgo diferenciador que los esfuerzos llevados a cabo en este ámbito han estado motivados por el deseo de Tailandia de convertirse en un referente dentro de la ASEAN (Comunidad Económica del Sudeste Asiático), cuyo marco común entrará en vigor en 2015 (pp. 165-166).

También, Sae-Lao (2013) advierte que todos los documentos relativos la evaluación de la calidad (QA), los indicadores y procedimientos se encuentran sólo en tailandés, a pesar de que su finalidad y lo que justifica su empleo es la internacionalización del Sistema de Educación Superior, por lo que se esperaba que el idioma predominante en estos documentos fuera el inglés(p. 205).

Algunas otras discordancias que , McBride (2012) encontró fue que a pesar de que desde las políticas nacionales se hace un gran énfasis para potenciar los programas internacionales en las universidades tailandesas, puesto que este es uno de los indicadores que se tienen en cuenta en la elaboración de clasificaciones internacionales, sin embargo resultaba sorprendente la carencia de una política nacional para su implementación y administración, por lo cual ésta se deja enteramente en manos de cada universidad. Esto indica que el interés por la internacionalización no se ha materializado de forma satisfactoria, y muestra una falta de cohesión entre la declaración de objetivos y las políticas (p. 161-179).

Para Chalapati (2007) la internacionalización se ha convertido en un “proceso estratégico” impulsado por el incentivo de competir para conseguir los dólares de los estudiantes internacionales. Una consecuencia concomitante es el valor agregado que se da al inglés como medio de instrucción en todos los niveles académicos y la proliferación de “programas internacionales”, tendencia que se observa en todas las universidades del mundo (pp. 2007:30). Gracias a los cambios introducidos en este sentido en orden a la internacionalización, Tailandia ha visto incrementado del número de alumnos matriculados procedentes de los países vecinos (Ibídem:54).

Otro de los efectos derivados de la globalización es el de la evaluación del desempeño y el Control de la Calidad, que al igual que afecta a muchas universidades en todo el mundo, también lo hace a las universidades tailandesas. Obtener las mejores posiciones en las clasificaciones a nivel nacional y global, es algo que todas las universidades tailandesas tratan de lograr (McBride, 2012:65). Estas clasificaciones a su vez son utilizadas por las universidades para conseguir llamar la atención de los estudiantes, que son vistos como clientes. Por su parte, Sae-Lao (2013) destaca en este sentido, la enorme importancia que ha adquirido en la vida académica la cuestión de la evaluación de la calidad y lo atribuye al tradicional deseo de las autoridades tailandesas a ser “modernos” (p.15).

3.2.6.6.- Influjo de la cultura tailandesa

A parte del incuestionable impacto de la globalización sobre el Sistema de Educación tailandés, conviene no perder de vista **el gran peso que tiene la cultura tailandesa** para matizar este impacto en el ámbito universitario (Filbeck, 2002) como ya hemos apuntado anteriormente. En este mismo sentido, Luke (2002) constata cómo las universidades asiáticas van adoptando el modelo de universidad occidental pero adaptándolo a sus valores culturales y a sus prácticas tradicionales. Y por ejemplo, como se ha visto, son varias las peculiaridades que los programas de estudios internacionales presentan en el Sistema de Educación Superior tailandés. Por todo ello no podemos olvidar que, como advierte Mann (2012), las costumbres tradicionales y el contexto cultural tailandés deben ser seriamente considerados para plantear y entender los mecanismos que entran en juego por ejemplo, en la adopción de un enfoque educativo extranjero y su influjo matizador (p.72). Aunque para Sae-Lao (2013), no deja de ser otro ejemplo de la tradicional tendencia tailandesa a copiar selectivamente los modelos extranjeros por la falta de recursos... un barniz de modernidad que no profundiza en los fundamentos y en los aspectos básicos.

En la literatura científica encontramos que algunos de los rasgos que caracterizan a los alumnos tailandeses y que están relacionados tanto con la cultura como con la tradición educativa son, por ejemplo, el respeto hacia los profesores, que son vistos - especialmente los mayores por tener más experiencia- como una autoridad a la que no se debe contradecir, por ello suelen memorizar lo que dice el profesor sin cuestionar nada, y también explicarían otros rasgos característicos de los estudiantes tailandeses como la timidez y la actitud pasiva de la mayoría de los alumnos en clase (Srivoranart, 2013:273). Esta misma actitud es la que relataban los profesores americanos de sus alumnos tailandeses, como refleja Mann(2012) en su trabajo, donde además menciona la falta de confrontación, el ser dependientes y su falta de iniciativa en el aprendizaje (p. 232).

La tradición cultural tailandesa hace que la norma en la clase sea la cooperación, el mantenimiento de la armonía y, como ya hemos dicho, el respeto al profesor (Ibídem:235) y se manifiesta especialmente, cuando los alumnos se enfrentan a tareas como el debate o el método socrático como herramienta de aprendizaje, puesto que se muestran reticentes a participar o a dejar oír su opinión en la clase, especialmente si sus opiniones parecen estar en conflicto con las de los profesores, porque esperan complacer a sus profesores. Por ello mismo la evaluación formal en la clase no se suele practicar. La carencia de retroalimentación educativa y de evaluaciones hace difícil que los profesores puedan hacer mejoras en las clases. Por otra parte, este respeto y admiración también crean una alta distancia social que dificultan el establecimiento de relaciones educativas más significativas (Ibídem: 225-228).

Por otro lado, en la forma como a veces se resuelven algunos problemas que se presentan en la puesta en práctica de la evaluación de calidad, vemos reflejada la tendencia a no enfrentar los problemas y la importancia de cumplir las normas, lo que les lleva a buscar formas alternativas que les permita soslayar el problema y dejar a todos contentos. Sae-Lao (2013) constató que la demanda de evidencias que respalden cada indicador en dicha evaluación ha creado una tendencia generalizada a inventar evidencias. Y del mismo modo, para cumplir uno de los indicadores de calidad relativo a las publicaciones académicas, se trata de solventar aumentando la producción y disminuyendo la calidad (pp. 264-66).

Nakhonthathap (2013) utiliza el personaje de la literatura tradicional tailandesa de “sitonchai” para explicar esta mentalidad de que todo vale con tal de salir airoso de las dificultades como algo que forma parte del patrimonio cultural y de la vida universitaria, y que no sólo se refleja en la forma de preparación de tantos informes para cumplir, en sus propias palabras, con una evaluación superficial, sino también en facilitar beneficios a los suyos o en la apertura de programas de estudios sin los requisitos requeridos. Además añade que a menudo la universidad tailandesa se queda atrapada en el cumplimiento de las normas, lo que le hace prestar más atención al papeleo y no se orienta a los resultados. Y esto lo relaciona también con una tendencia al inmovilismo y a acostumbrarse al método de trabajo de siempre, que les hace reticentes al cambio y que, en su opinión conduce a la mediocridad (p. 133).

3.2.6.7.- Calidad de los egresados. Resultados formativos

Fue el descontento con la formación de los graduados, por carecer de las destrezas necesarias para ajustarse al trabajo a lo largo de toda la vida y la menor competitividad de los trabajadores tailandeses en comparación con otros países vecinos, unido a los pobres resultados en las pruebas internacionales, lo que motivó la gran reforma educativa de 1999, que estipulaba el establecimiento de un Sistema de Evaluación de la Calidad, que se veía como la solución a estos grandes problemas. Sin embargo, después de más de diez años de implantación de la reforma, las críticas continúan (Sae-Lao, 2013:270).

En relación a esto, cabe mencionar el estudio llevado a cabo por Damrongchai (2013:355) sobre los graduados tailandeses en japonés, y encontró que sus habilidades no eran las requeridas por el mercado, es decir, que los graduados en japonés de las universidades tailandesas no daban un servicio adecuado a la sociedad debido principalmente a una carencia de habilidades relacionadas con el trabajo, y una de las razones que apunta el estudio es que la educación en Tailandia aún se enfoca

básicamente al desarrollo de la habilidad lingüística a través de lecciones pasivas, consecuentemente apuntaba a la necesidad de un mejoramiento en la calidad tanto de los estudiantes como de los profesores en orden a alcanzar el nivel de resultados esperados.

Otras características de los estudiantes universitarios tailandeses es que, según Srivoranart (2013), son demasiado despreocupados. Muestran, igualmente, un desinterés por el aprendizaje y el conocimiento científico y sus intereses se concentran casi exclusivamente en las calificaciones y en la obtención de títulos y, por ejemplo, el método de aprendizaje preferido por los estudiantes de español son los juegos (p. 274). Mann(2012) también destaca la poca motivación de los estudiantes tailandeses hacia la lectura (p. 225).

3.2.6.8.- Sistema de evaluación de la calidad

En general se considera que la evaluación de la calidad ha reportado tres grandes beneficios, como son un mayor interés y entusiasmo por las cuestiones referidas a la calidad, un enfoque más sistemático para registrar el rendimiento de las universidades y un mejor sistema de información (Sae-Lao, 2013:260).

Los defensores de la implantación de este sistema de evaluación, pensaban que iba a contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior y a la eficiencia y eficacia de las universidades al poder identificar las fortalezas y debilidades de las instituciones y del sistema mismo, lo que permitiría adoptar medidas para mejorar. Presentaron la cultura tailandesa como un obstáculo y la resistencia social a la misma como una cuestión de choque con la cultura tradicional, según la cual la evaluación es un concepto debatido entre diferentes grupos –disputa-, una cultura que teme la evaluación. (Sae-Lao, 2013:221). También presentaban como uno de los beneficios el incremento de la publicación de investigaciones, aunque en opinión de Sae-Lao (2013), este interés en destacar la importancia de la publicación de investigaciones se debe al

interés de las autoridades políticas en situarse en un puesto alto en las clasificaciones internacionales (pp. 262-263). Fundamentan la necesidad de los TQF en Tailandia en que otros países también los han implementado.

Lo que sí ha sucedido es que ha generado un descontento entre los profesores universitarios. En su investigación, Sae-Lao (2013) encontró que éstos cuestionan la fiabilidad de los datos dada la naturaleza poco realista de los datos requeridos lo que hace que vean la tarea de rellenar los formularios de los TQF como una pérdida de tiempo, no obstante, aunque no están de acuerdo con ellos, continúan rellenándolos (p. 272). También cuestionan la relación entre estas regulaciones burocráticas y la calidad de su trabajo académico, en concreto, se referían a la docencia (cuestionan en qué medida este gasto de tiempo y de papel contribuye a mejorar su docencia). Cuestionan también su utilidad y más bien lo ven como un ritual, por lo cual la mayoría ingenia una estrategia para manejar esta situación. (p. 273) más bien lo ven como un impedimento para poder ofrecer una enseñanza de calidad a sus alumnos.

El descontento está motivado también en gran parte por una confrontación en relación a supuestos epistemológicos divergentes, entre los que creen en los supuestos científico-positivistas –en los que se fundamentan los criterios de evaluación- y los que provienen de otras disciplinas, principalmente las humanísticas, que no ven que estos criterios positivistas puedan reflejar la calidad de su trabajo. También ha surgido una resistencia por parte del sector de Educación Superior especialmente desde que el gobierno anunciara la orden de que todos los nuevos programas deberán seguir los lineamientos de los TQF (Sae-Lao, 2013, pp. 274-282).

Las críticas se dirigían a la falta de conexión entre la evaluación y el desarrollo y mejoramiento de la calidad de enseñanza de la universidad tailandesa, pues aunque la evaluación señala buenos resultados, la calidad de los estudiantes y sus resultados continúan disminuyendo (Sae-Lao, 2013:237), y aluden además que las universidades dirigen sus esfuerzos a alcanzar los criterios marcados por la ONESQA para lograr mejores puestos en lugar de atender a la calidad de la institución y de los resultados del aprendizaje de los alumnos (Ibídem:238).

Sandmaung y Khang (2013) encontraron que los criterios de calidad establecidos por la OHEC, distaba mucho de la perspectiva de la calidad que tenían los agentes involucrados en la educación superior –alumnos, profesores, administradores- y otros como los empleadores. La mayoría de aspectos considerados importantes por estos agentes quedaba fuera de la lista de la OHEC, lo cual sugiere que tal vez los actuales indicadores que están siendo utilizados deberían ser revisados para lograr una comprensión más precisa y comprehensiva de la misma (pp. 260-276).

Del mismo modo, la creciente atención dada a los datos y la documentación como principal soporte de evidencia de los QA, revela algunos puntos problemáticos, como es la abrumadora cantidad de papeleo que genera la elaboración de informes y la preparación de la evaluación y de los materiales que muestren el desempeño de la universidad en cada indicador, para lo cual se requiere una enorme dedicación de personal, tiempo y energía para prepararlo. Aun cuando el sistema fue creado para comprobar la acción, a lo que ha conducido es generar cantidad de documentación y documentación escrita, de modo que Sae-Lao (2013) constató en su investigación que con este sistema, en Tailandia, se necesitan tres años de evidencia para respaldar cada indicador (Ibídem:265).

Los detractores además lo consideran un proceso innecesario ya que, por ejemplo, la profesora Kritaya Archavnitkul de la Universidad de Mahidol, en declaraciones al periódico The Nation (2011), argumentaba que por un lado, cada universidad –que ya están realizando su evaluación interna (SAR)- y sus profesores son quienes mejor saben qué indicadores deben ser usados para su contexto –mientras que el sistema oficial establece los mismos criterios para todos-), y por otra parte, los rankings de universidades a nivel internacional están en condiciones de juzgar el buen estándar de las universidades tailandesas.

Sae-Lao (2013) afirma que tras más de diez años de implementación del sistema de evaluación de la calidad en las universidades tailandesas, este sistema, en el contexto tailandés, se ha institucionalizado y burocratizado (p. 260). También constata que los resultados son utilizados por los directivos de las universidades para fomentar la competencia entre los profesores, al hacer públicos los resultados de la evaluación, y

con ello creen que aumentará el entusiasmo por mejorar (Ibídem:263). También para indicar su calidad y logros, de modo que hay una constante comparación entre universidades y se fomenta el orgullo institucional (Ibídem:259). Afirmar además que el sistema ha fallado en su intención inicial de hacer más eficiente y menos burocrático el funcionamiento de las universidades (Ibídem:266), tampoco ha sido tan real la descentralización puesto que el Estado sigue dirigiendo el Sistema de Educación Superior al ser una instancia general al que genera los indicadores que se aplican a todas las universidades. Destaca también en su trabajo la paradoja existente en la disparidad entre los ideales políticos y el contexto actual sobre el terreno-existente, además de constatar la persistencia de la jerarquización y burocratización de la sociedad y de la cultura tailandesa en el sistema de evaluación de la calidad (Ibídem:292) con unas exigencias que no se adecuan con la realidad del trabajo académico e intelectual (Ibídem:293).

De la revisión de diversos estudios de investigación, podemos ver que son varios los retos que actualmente afronta la Universidad tailandesa entre ellos la mejora de la calidad y la internacionalización, ambos relacionados con la globalización (Chalapati, 2007; McBride, 2012; Saifah, 2011; Sae-Lao, 2013). También se presenta como un tema recurrente en los trabajos de investigación, la adecuación de los profesionales tailandeses al mundo laboral (Damrongchai, 2013; Deeraajviset y Harbon, 2014; Noomura, 2013). La mejora de la calidad de la enseñanza universitaria sigue siendo un reto pendiente.

3.3.- LA UNIVERSIDAD DE RAMKHAMHAENG, BANGKOK, TAILANDIA

3.3.1.- La Universidad de Ramkhamhaeng

La Universidad de Ramkhamhaeng se fundó en 1971. Recibe su nombre del rey que instauró el alfabeto tailandés, Ramkhamhaeng “El Grande”. Su establecimiento tenía la intención de facilitar que gran parte de la población que no tenía plaza para estudiar en las universidades existentes pudiera acceder a una educación universitaria, siendo así una respuesta a la crisis de la educación superior de esta época.

Inició su andadura con cuatro facultades: Derecho, Administración de Empresas, Humanidades y Educación, recibiendo un gran número de matrículas. Una profesora, que vivió aquellos momentos nos cuenta que: *“En esta época no estábamos preparando nada, casi no había edificios, muy pocos, comparado con los estudiantes matriculados. No pensábamos que fueran a matricularse tantos estudiantes”*(CCS-3). Esto nos da una idea de la gran demanda de plazas universitarias que había en aquella época y que constituía un serio problema para el desarrollo del país.

Ya desde estos inicios se vislumbran algunos aspectos característicos de la universidad, como es el gran volumen de estudiantes y la centralidad de los exámenes, como también vemos reflejado en las palabras de esta profesora: *“Luego, después de tres meses tenemos que preparar para los exámenes. Había, un edificio de una sola planta [se ha derruido hace unos años] y eran como mil personas las que se tenían que examinar. Yo no daba clase, tenía que trabajar en este proceso de los exámenes”* (CCS-3).

En los años siguientes fue ampliando su oferta con tres nuevas facultades: Ciencias Políticas, Ciencias, y Económicas en los años 1973, 1974 y 1975 respectivamente. Otro momento de expansión académica fue en los años 90, con la fundación de las facultades de “Graduate School” y de Ingeniería (1995 y 97 respectivamente). De posterior fundación son las facultades de Bellas Artes (2007), “Hospitality Management”, Salud Pública (2008), Desarrollo de Recursos Humanos (2009) y finalmente, Optometría y Comunicación de Masas en 2012. (<http://www.ru.ac.th/>)

Su expansión no se limitó al terreno académico sino que también emprendió una expansión territorial, de modo que además del Campus principal en el distrito Huamark- Bangkokpiy otro Campus en Bangnaa, ambos en Bangkok, cuenta con campus regionales en 27 provincias a lo largo de todo el país.

Es, por otra parte, una de las dos únicas universidades abiertas y la mayor del país. En el gráfico siguiente (Fig. 15) podemos ver la magnitud de esta universidad comparándola con la otra universidad abierta y también en relación con otras universidades clásicas, según datos facilitados por la Universidad correspondientes al curso académico 2008.

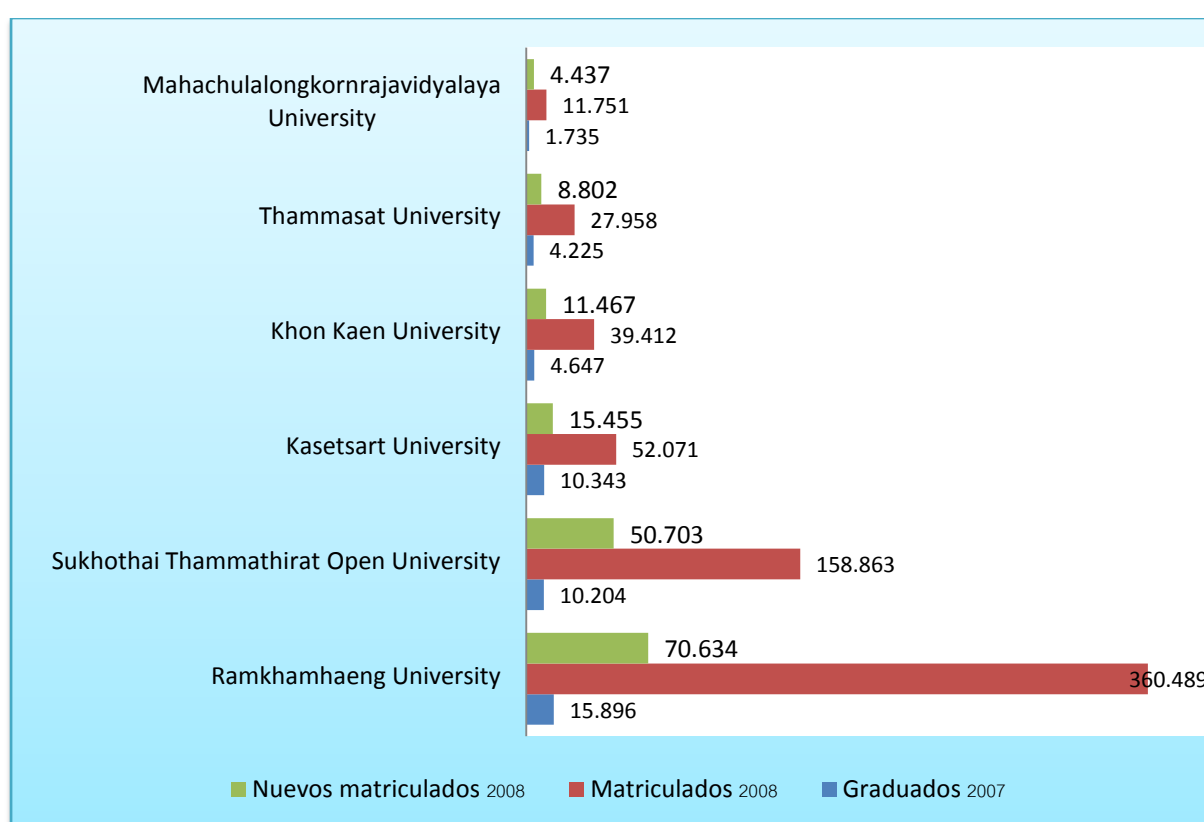


Figura 15: Comparación de universidades tailandesas según el número de matriculados y graduados (Elaboración propia)

3.3.2.- Ideario de la Universidad de Ramkhamhaeng

La filosofía de la universidad consiste en “fomentar la igualdad educativa”. Como se puede ver en los calendarios que distribuye, su lema es: “Acceso a la educación para todos”.

Se basa en el principio de igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior para todos, lo que le diferencia de otras universidades públicas que son “cerradas”, es decir, tienen un número “cerrado” de plazas, y se requiere prueba de acceso. Por el contrario, Ramkhamheng es una universidad “abierta”, lo que significa que no se requiere prueba de acceso y la asistencia a clases no es obligatoria. Según este principio, trata de llevar la educación universitaria a todos los lugares, de modo que además de establecer Campus Regionales a lo largo del país y tener Centros de estudio en el extranjero, algunas asignaturas se imparten de forma presencial y en aulas virtuales (e-learning) y ofrece la posibilidad de examinarse también en algunas asignaturas por internet (e-testing). No es, sin embargo una universidad de estudios a distancia. De hecho, esta circunstancia va a generar algunos problemas relacionados con la docencia, como se verá más adelante.

En la misma fuente presenta su Identidad como: “Generar graduados que tengan tanto conocimientos como valores”, esto significa que sus graduados, además de tener conocimientos, sean conscientes de su responsabilidad hacia la sociedad, de modo que contribuyan positivamente a crear “una sociedad tailandesa con un desarrollo sostenible de acuerdo con la filosofía de la economía de suficiencia” (Tabla 9).

Su misión en el área académica se centra en lograr que sus graduados hayan alcanzado estándares curriculares, que tengan flexibilidad y diversidad en el desempeño, que colaboren con entidades tanto del sector estatal como privado, a nivel nacional e internacional para difundir el conocimiento a toda la población.

En el área de investigación se propone fomentar la realización y difusión de los resultados de las investigaciones, tratando de que sean excelentes, especializadas y útiles. Y en relación a la preservación del arte y la cultura, se propone realizar actividades que fomenten la toma de conciencia del valor de la cultura tailandesa.

Igualmente se propone, en el área administrativa, desarrollar y ajustar el sistema administrativo y de gestión de la universidad para que sea eficiente, moderno, flexible y transparente (Fuente: Pag. Web, acceso 21 de abril de 2015).

La filosofía y naturaleza de la universidad de Ramkhamheng entronca perfectamente con una de las políticas estipuladas por el gobierno, y de las cuestiones estratégicas del Ministerio de Educación, nos estamos refiriendo a “la creación de oportunidades para la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida”, haciendo posible que “todos los tailandeses, de todos los grupos, edades reciban educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida” (objetivo 2 del plan estratégico de la Universidad). Además de no ser necesaria una prueba de acceso, mantiene unas tasas universitarias muy económicas y permite la matriculación a estudiantes de colegio, en la modalidad que se denomina “pre-degree”.

Las estrategias que pretende desplegar para el logro de sus metas son las siguientes:

Estrategia 1:	Crear y asegurar oportunidades educativas fundamentales de formación universitaria y formación no formal.
Estrategia 2:	Promover diversos organismos de la universidad y colaborar con organismos externos, proporcionar servicios académicos para la comunidad y la sociedad.
Estrategia 3:	Promover la conservación, preservar la cultura y el medio ambiente para propagarlo universalmente.
Estrategia 4:	Acelerar el desarrollo de la calidad educativa en todos los niveles.
Estrategia 5:	Promover la virtud, moralidad en el sistema educativo.
Estrategia 6:	Acelerar el desarrollo del sistema tecnológico para el aprendizaje y para la gestión administrativa.
Estrategia 7:	Fortalecer la capacidad de investigación y desarrollo para ser competitivos.
Estrategia 8:	Acelerar la producción y desarrollo de recursos humanos en el área científica y tecnológica.
Estrategia 9:	Acelerar la producción y desarrollo de recursos humanos en el área de las ciencias de la salud.
Estrategia 10:	Colaborar con instituciones educativas y organismos estatales en zonas específicas para promover y elevar los niveles de calidad educativa y mejorar la calidad de vida según la filosofía de la economía de la suficiencia para un desarrollo sostenible.
Estrategia 11:	Actualizar el sistema de gestión administrativa de la universidad para que siga los principios de un “buen gobierno”.
Estrategia 12:	Acelerar la mejora del desarrollo y promulgar leyes relativas a la educación.

Tabla 9: Plan estratégico de la Universidad de Ramkhamhaeng (Fuente: <http://www.ru.ac.th/>. Elaboración propia)

Destacamos de estos puntos estratégicos, la mejora de la calidad educativa, la investigación, la actualización de los sistemas tecnológicos, además de la virtud, la moralidad y un “buen gobierno”, pues son aspectos que afectan al desarrollo profesional de los profesores de esta universidad.

3.3.3.- Organización de la Universidad de Ramkhamhaeng

La estructura de gobierno sigue el esquema de las universidades públicas, como ya se ha visto y tal como aparece en su organigrama (Fig. 16). Se organiza según el sistema Facultades y departamentos (Fig. 17), y académicamente sigue el modelo americano de créditos.

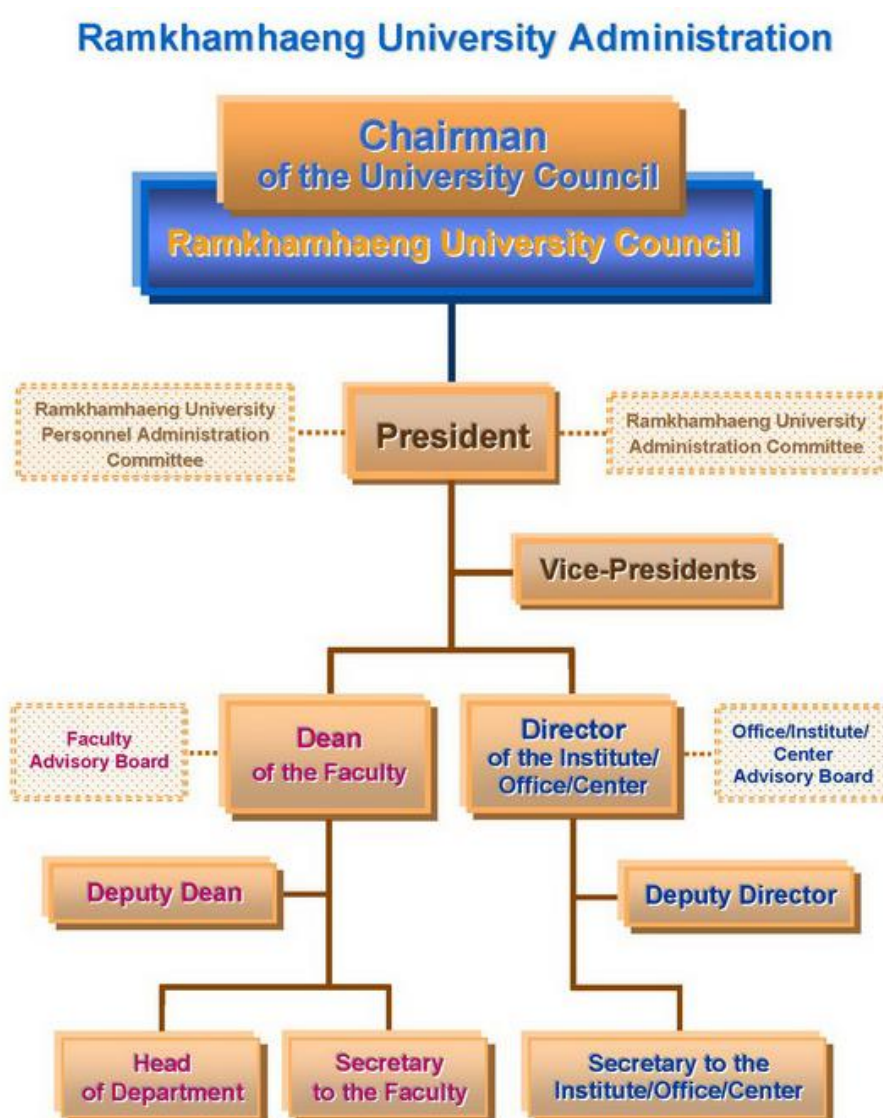


Figura16: Organigrama de la Universidad de Ramkhamhaeng (Fuente: <http://www.ru.ac.th/>)

Las facultades varían mucho entre sí. Hay facultades que tienen una única titulación o programa y por ello generalmente tiene menos profesores y más alumnos, también suele tener mayores recursos. Es el caso, por ejemplo, de las facultades de Derecho y de Ciencias Políticas y Administración de Empresas. Los recursos, no obstante, vienen, principalmente de los cursos especiales de fin de semana y master que ofrezca.

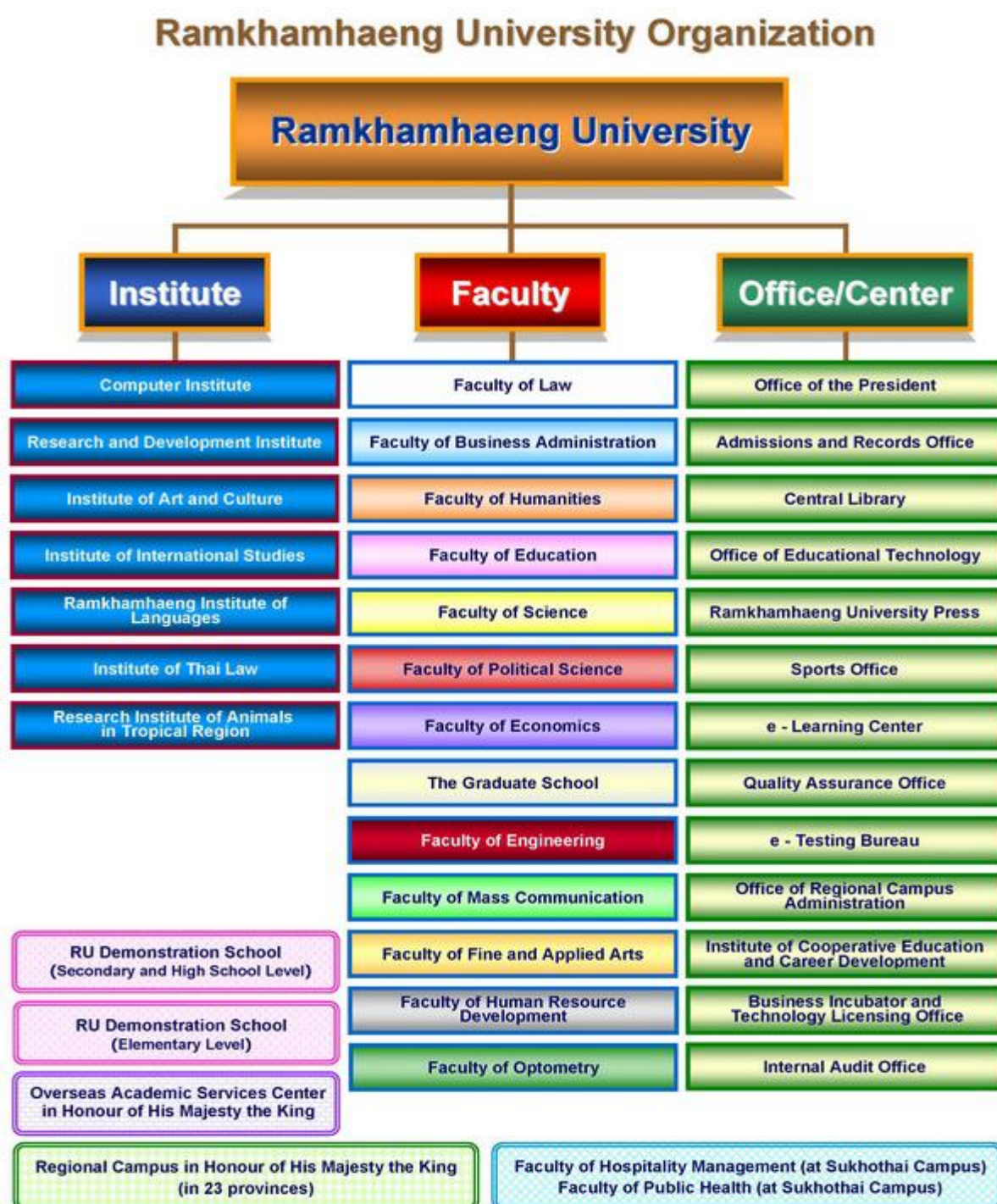


Figura17: Sistema de Facultades de la Universidad de Ramkhamhaeng (Fuente: <http://www.ru.ac.th/>)

La facultad que cuenta con mayor número de alumnos es la de Ciencias Políticas, seguida de Administración de Empresas y Derecho, respectivamente. Por su parte, las facultades con mayor número de profesores son, por este orden, Educación, Ciencias y Humanidades.

La mayoría de facultades cuentan con un edificio administrativo en el que se ubican algunas aulas para las clases. Hay facultades más pequeñas y de reciente fundación, por ejemplo Optometría, que no ocupan más que un ala de una planta de un edificio que comparte con otras facultades y organismos universitarios varios. Otro caso especial pero en sentido contrario es la Facultad de Ciencias, que tiene un gran número de profesores, cuenta con varios edificios pues además necesita disponer de laboratorios.

3.3.4.-Instalaciones académicas de la Universidad de Ramkhamhaeng

Para cubrir la demanda la oferta académica y el volumen de estudiantes, la Universidad cuenta con edificios destinados sólo a aulas de clase ubicados en el Campus principal y de forma especial en el Campus de Bagna, donde cuenta también con aulas virtuales, que se destina de forma prioritaria a los cursos de primer año, en los que hay mayor número de estudiantes. La necesidad es tal que, a veces, la asignatura se imparte en todo el edificio: cinco plantas, un aula con capacidad para 1000 personas en cada planta y un solo profesor que está en una de las aulas y su imagen se retransmite en las demás de forma simultánea.

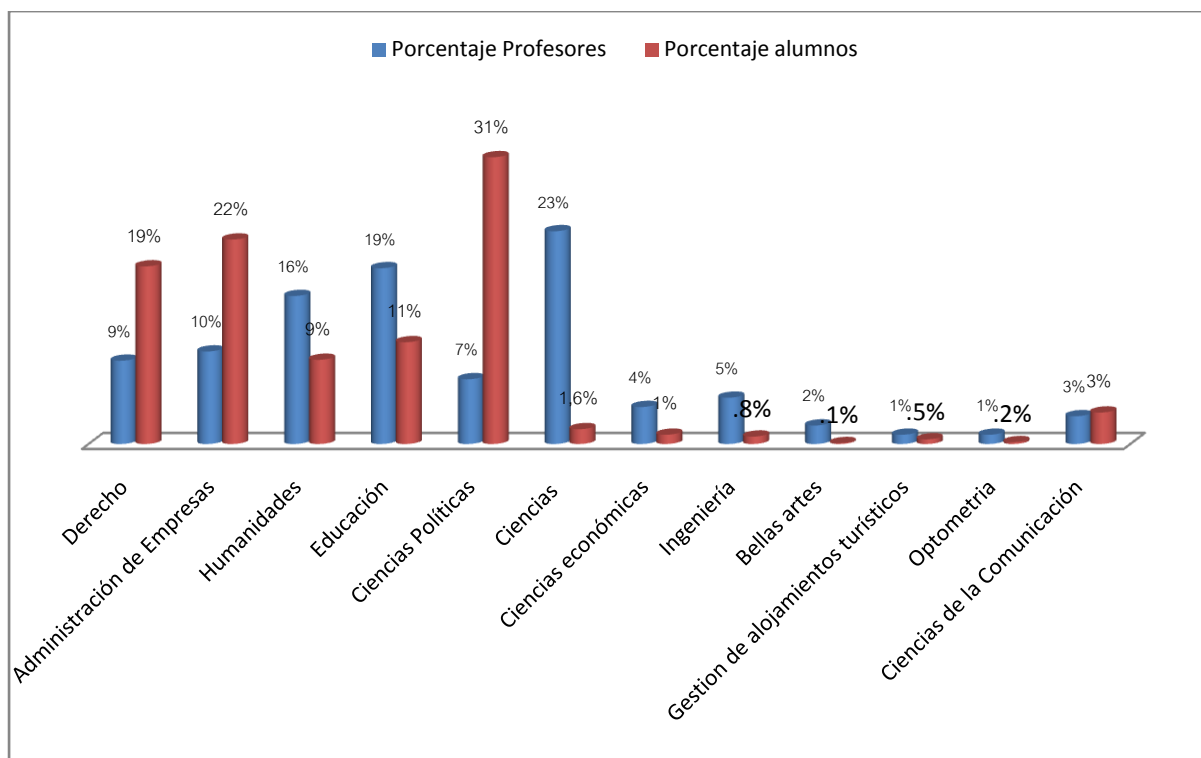


Figura 18: Porcentaje de profesores y estudiantes por facultad. Curso académico 2014-2015. (Elaboración propia)

Los cursos regulares, de los que estamos hablando, al tener una matrícula tan económica, no permite que se pueda utilizar aire acondicionado, de modo que sólo algún ventilador (antiguo y ruidoso) y las puertas y ventanas abiertas son el medio de combatir las altas temperaturas. De este modo, al calor hay que añadir los ruidos del entorno, como relataba una profesora hablando de las dificultades que encuentra en su trabajo: *“dificultades tanto en el tener que ir andando a enseñar [...] a veces que hay mucho ruido en la zona de las clases, puede ser porque hay construcciones, o por actividades que hacen los alumnos a las horas de las clases y son actividades que si de recibimiento de los nuevos alumnos, o de la campaña electoral de las elecciones estudiantiles, y todo a las horas que tenemos clase”* (CCS-2).

También cuenta con aulas de menor tamaño, como para 35 o 50. Todas ellas equipadas con micrófono, ordenador y retroproyector - que en la mayoría de casos sustituye a la tradicional pizarra-, y televisores para que los alumnos sigan las explicaciones de los profesores. Esto nos da la idea de que, en general el profesor imparte su clase sentado en el escritorio, detrás de los equipos informáticos, como hemos visto en nuestros

desplazamientos por la universidad. En estas aulas de menor tamaño también hay que contar con el ruido procedente de las otras clases, en las que generalmente los profesores utilizan el micrófono, aunque no haya más que dos estudiantes, seguramente, para combatir el ruido ambiental.

Las aulas más demandadas por los profesores y queridas por los estudiantes son las que están en los edificios administrativos, que cuentan con aire acondicionado. No obstante los horarios y las aulas de las asignaturas vienen establecidos por la Universidad, que lo publica junto al nombre del profesor y el día y hora del examen.

3.3.5.- Vida académica en la Universidad de Ramkhamhaeng

El curso académico está formado por dos semestres (primer semestre de julio a octubre y el segundo semestre de diciembre a marzo y el curso de verano entre abril y mayo). Las asignaturas se distribuyen por semestres, por regla general, en una sesión semanal de dos horas, de modo que semestralmente la asignatura consta de entre 15 o 16 sesiones. En el curso de verano las asignaturas se imparten en tres sesiones semanales de tres horas durante un mes, y se supone que se han de cubrir los mismos contenidos que durante el curso ordinario de un semestre. El sentido de este curso de verano es facilitar que los estudiantes se puedan graduar antes.

La apreciación que de esto hacen los profesores: *“veo que en nuestro sistema las horas de clase son demasiado pocas, son poquísimas, al punto que no se cubren los contenidos y aunque pongamos alguna hora extra por ahí ... no es suficiente”* (A3) contaba una profesora del Departamento de Lenguas Occidentales. Y también resulta escaso para los del área de ciencias, un profesor proponía la conveniencia de hacer actividades relacionadas con ciencias: *“porque lo que estudian en las clases no es suficiente”* (H2).

Una de las actividades que ocupa gran parte del curso académico de los profesores de esta universidad, también por su misma naturaleza, son los exámenes. A parte de los exámenes finales correspondientes a cada semestre y al curso de verano, a mitad de cada semestre hay otro pequeño período de exámenes de recuperación. Para entender

mejor lo que esto supone en la vida académica vamos a describir detalladamente cómo se organiza y desarrolla el proceso de exámenes en la Universidad de Ramkhamheng.

Toda la universidad, incluido personal administrativo y docente, colabora en la vigilancia de exámenes, que se realizan todos en el mismo horario, en un periodo de mañana y otro de tarde, en los edificios destinados a aulas. Una o dos semanas antes los profesores confeccionan el examen de las asignaturas que imparte y prepara las copias que entrega al Centro de exámenes, encargado de custodiar los exámenes, lo que supone su distribución al edificio o aula correspondiente unos 15 minutos antes del inicio del mismo, la recogida del mismo al finalizar y su posterior entrega al profesor para la corrección. La elaboración de los exámenes de las asignaturas con más de 100 matriculados se realiza en la imprenta, en este caso tiene que haber dos profesores que supervisen todo el proceso hasta que los exámenes queden debidamente empaquetados y sellados.

Para la vigilancia en la realización de los exámenes, la Universidad asigna para cada aula, si son grandes, un número aproximado de treinta personas en un turno de diez días, que se encargan de asegurar la legalidad de todo el proceso. Por su parte, a los alumnos también se les asigna de forma anticipada el aula y el asiento que tienen que ocupar.

Todo este proceso se repite cinco veces a lo largo del año, momentos durante los cuales esta es prácticamente la única actividad de la universidad. Aunque los exámenes correspondientes al verano son más cortos, medio mes, y también los de recuperación, una semana. Estos periodos se han reducido respecto de años anteriores debido a la disminución del número de estudiantes matriculados, lo que también ha eximido de la obligatoriedad de participar en la vigilancia de exámenes que ahora es opcional.

No es de extrañar, por tanto que algunos profesores puedan verlo como un problema: *“nosotros tenemos el problema de tener demasiados exámenes, el trabajo se nos amontona”* (H2)

3.3.6.- Los estudiantes de la Universidad de Ramkhamhaeng

El perfil general del alumno de la Universidad de Ramkhamhaeng, queda bien definido en las palabras de uno de los profesores: *“la calidad de nuestros clientes seguirá siendo el grupo de siempre, es decir, chicos que no tienen oportunidades, de otras provincias”* (H1). Son estudiantes también con pocos recursos, no sólo económicos sino a veces también humanos, que hace quedestaquen por su timidez en forma del rasgo cultural del “krengjai” (เกรงใจ), esa timidez de no querer molestar. Son varios los profesores que destacan como rasgo característico de estos alumnos su timidez frente a los profesores: *“La característica de los estudiantes de Ram, no se atreven a ir a hablar con el profesor, se limitan a estudiar sólo la teoría en la clase y luego se van y no sabemos dónde, no vienen a ver al profesor”* (H2 157-160). O el caso de un alumno de último año, a punto de abandonar la carrera por no encontrar salida a un problema tan sencillo como hablar con un profesor para que fuera su tutor de prácticas (HUM-2).

El hecho de que esta universidad no haga ningún tipo de selección, a diferencia de las universidades “cerradas” que, en palabras de una profesora: *“seleccionan a los estudiantes, los mejores, las mejores notas”* (CCS-3), conlleva que los estudiantes, en palabras de sus profesores: *“no son súper inteligentes, tal vez no sean tan inteligentes”* (A3), y sea necesario empujarles, despertarles. Una profesora se expresaba en estos términos a cerca de los estudiantes: *“los estudiantes son muy majos. (...) Bueno, a lo mejor (...) algunas veces, tenemos que “darles todo en la boca”, tenemos que, como orientarles o despertarles para que se espabilen, que estén alerta”* (CCS-2).

No obstante, también tienen otras características que son de estímulo y satisfacción para sus profesores: tienen ganas de estudiar y son agradecidos. *“(...) disfruto con que quieran estudiar, quieran saber”* (CCS-2). Otro por ejemplo encuentra el valor de su trabajo precisamente en estos estudiantes, decía con emoción: *“siento que enseñarles es un beneficio para ellos, si voy a dar clases a una universidad “cerrada”, en la que todos los alumnos ya son inteligentes, a lo mejor no sientes que es un beneficio para ti, o no ves tanto el valor que tienes comparado con Ram”* (HUM-3).

Las características del sistema de estudios de esta Universidad, hace que los estudiantes desarrollen la autonomía, la superación, el esfuerzo y la paciencia. Aunque otros lo ven más bien como un requisito necesario para estudiar en esta Universidad con éxito: *“Porque un aspecto (de esta universidad) es que el alumno tiene que ser responsable por sí mismo, no por la obligación que el sistema le pone (porque este sistema no la pone)”* (MUM-3).

De las conversaciones con los profesores se desprende que hay tres tipologías de estudiantes:

a) Los buenos estudiantes: los que asisten a clase, ponen todo su empeño en estudiar, tienen ganas son responsables por sí mismos, *“la mayoría son alumnos sin oportunidades en la vida, los que tienen intención de estudiar, tienen un propósito muy fuerte, van a clase y aprenden”* (H1,47-49). Son también los que participan en las actividades, *“nos muestran respeto, colaboran todo lo que pueden en las actividades de la Universidad”* (H1, 51-53). Hablando de los proyectos que a veces tienen que realizar los estudiantes, decía como entre admiración, satisfacción y como algo fuera de lo normal: *“hay estudiantes, algunos grupos, la respuesta que tenemos es que pueden hacerlo por sí mismos y son buenos”* (A1, 92-94). Otra de las características que se asocian a este tipo de estudiantes es que, generalmente, aprueban.

b) Por el contrario, los malos estudiantes son los que no son responsables por sí mismos, el sistema no les obliga a asistir y no asisten a clase, no ponen toda la intención en estudiar. Uno de los docentes lo señalaba como una característica bastante generalizada en los estudiantes de Ram *“porque en otras universidades (los estudiantes) si tienen algún asunto procuran que no sea a la hora de las clases, pero en nuestro caso dejan las clases para el final”* (HUM-3). La consecuencia que se asocia a este tipo de estudiantes es que no aprueba: *“(los alumnos que no vienen a clase) el problema está en que no suelen aprobar el examen. Yo creo que es en todas partes (Facultades de la Universidad), los chicos que no van a clase, cuando sale el resultado del examen no están satisfechos.”* (HUM-2).

c) Un tercer grupo estaría constituido por los “abusones”. Estudiantes que se aprovechan de las debilidades del sistema para sacar provecho: *“los hay que tratan de*

engañarnos, aprovecharse de nosotros para temas académicos de otras asignaturas, por ejemplo, vienen a preguntarnos por los deberes que tienen de otras universidades, cosas que no estudian en Ram” (HUM-2), “a veces te llaman (al teléfono particular): “profesora, la semana pasada no pude ir a clase, ¿Qué enseñó?” quieren que les respondamos de forma personal ¡no puedo! A veces los chicos, no saben ¡no saben! (...) y encima, me ha sucedido que la persona ¡no estaba matriculada!, y te pide cambiar la clase, y recuperar, (...) estaba haciendo uso de nuestros servicios hasta este punto” (HUM-3).

También se deduce de las conversaciones con los profesores la diversidad de estudiantes que comparten aula: de distintas experiencias vitales y edades -a veces mayores que el profesor-, algo que tampoco sucede en las otras universidades.

Lo que sí comparten los estudiantes de la Universidad de Ramkhamhaeng con los de otras universidades es que si encuentran algún tipo de diversión en la clase responden mejor. Un profesor de Humanidades relataba la siguiente estrategia que utiliza: *“intento que se rían cada 10 minutos. Si los chicos empiezan a aburrirse, en ese momento, les pongo en parejas a hablar” (HUM-2).* Y también esa tendencia a la comodidad, el famoso “sabai, sabai” tailandés (relajado, cómodo). Relataba una profesora de humanidades la experiencia de que *“tienen que practicar ¿no?, pero cuando les ponemos deberes se cambian de especialidad de inmediato. Se van a estudiar una especialidad que sea sabai, sabai” (HUM-3).*

Aunque en algunas titulaciones los profesores pueden lamentarse de que las clases están excesivamente llenas a la vez que hay un porcentaje de matriculados que no aparece por ellas, un problema que preocupa es el descenso en el número de estudiantes (Fig. 19).

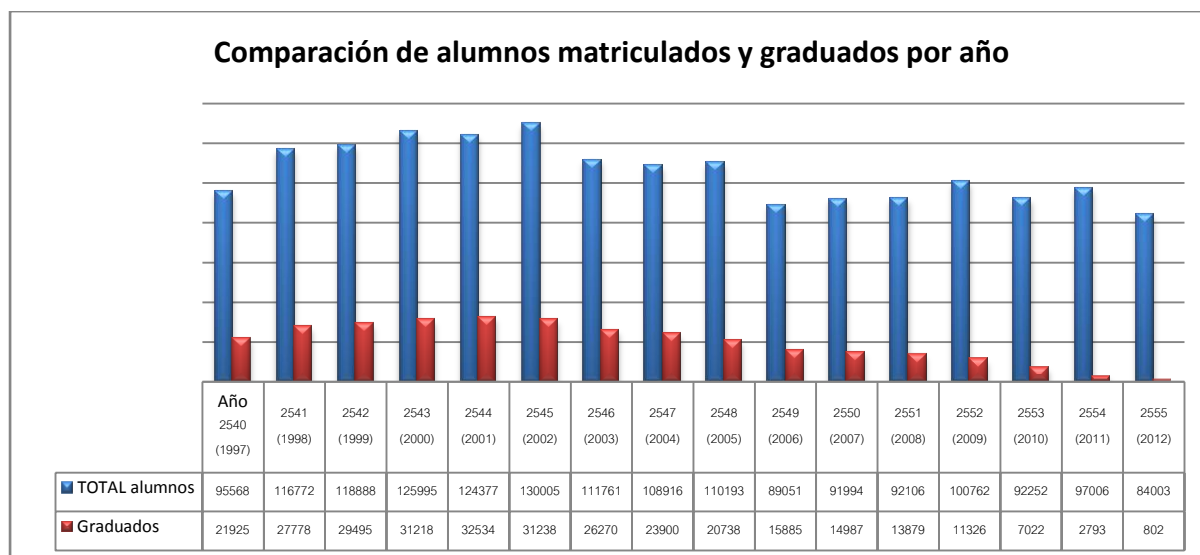


Figura 19: Alumnos matriculados y graduados en la Universidad de Ramkhamhaeng por años.
(Elaboración propia)

Es verdad que puede ser simplemente reflejo de la tendencia al envejecimiento de la población tailandesa, pero un profesor de Humanidades señalaba que esto es debido a la competencia de otras universidades, que en sus palabras: *“hay muchas universidades (parejas a Ramkhamhaeng) que nos han copiado, pero ahora nos han superado porque utilizan tecnología más moderna que nosotros.”* (HUM-2). Los antiguos colegios profesionales convertidos en universidades, ofrecen mayores facilidades a los estudiantes para obtener la licenciatura.

3.3.7.- Financiación de la Universidad de Ramkhamhaeng

Como todas las universidades públicas, Ramkhamheng también tiene que buscar sus fuentes de financiación. Dada su naturaleza mantienen las tasas de matriculación en los cursos regulares a un coste casi simbólico. Los cursos especiales nocturnos o los de fin de semana junto a los masters, con tasas más al nivel del mercado- se convierten en una fuente importante de financiación para la Universidad y un plus interesante para los profesores. Un reflejo de esta situación es el aspecto del Campus, que si de lunes a viernes parece que tiene poca vida, con pequeños grupos de estudiantes por aquí y por allá, la cosa cambia radicalmente los fines de semana, con aparcamientos llenos y estudiantes por todas partes.

3.3.8.- Plantilla docente de la Universidad de Ramkhamhaeng

Se observa un predominio de estudios del área humanístico-social, que agrupan al mayor número de docentes. Sin embargo si vemos el número de docentes según la facultad, encontramos que es la Facultad de Ciencias la que aglutina el mayor porcentaje, seguida por la Facultad de Educación y la Facultad de Humanidades. Estas facultades tienen una variada oferta de especialidades o programas, lo que explica que cuenten también con un mayor número de docentes, si lo comparamos por ejemplo con la Facultad de Ciencias Políticas, que cuenta con el mayor número de alumnos matriculados y sin embargo sus docentes son sólo el 7% respecto del total de la universidad.

	Facultad	Año fundación	Profesores	
Área Humanístico-social	Derecho	1971	64	9%
	Administración de Empresas	1971	77	10%
	Humanidades	1971	123	16%
	Educación	1971	144	19%
	Ciencias Políticas	1973	56	7%
	Ciencias económicas	1975	33	4%
	Bellas artes	2007	16	2%
	Gestión de alojamientos turísticos	2008	8	1%
	Ciencias de la Comunicación	2012	19	3%
Área Científico-sanitaria	Ciencias	1974	173	23%
	Ingeniería	1997	40	5%
	Optometría	2012	10	1%
	Total		763	100%

Tabla 10: Facultades de la Universidad de Ramkhamhaeng. Porcentaje de profesores por Facultad (Fuente: elaboración propia)

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4.1.- INTRODUCCIÓN

En este cuarto bloque se explicita y justifica el enfoque u orientación que guía la presente investigación, así como la metodología, el diseño, y las técnicas utilizadas en el proceso investigativo.

Hay que tener en cuenta que desde el momento que el investigador selecciona un tema de investigación y empieza a indagar sobre él, asume una concepción de la realidad que le conducirán preferentemente a hacerse un tipo de preguntas y no otras, todo ello irá marcando el proceso investigativo que se concreta en el diseño de investigación, la forma como va a proceder para responder a esas preguntas y, por lo tanto, condicionará la elección de los instrumentos o las técnicas para recoger la información que necesita e igualmente la forma como analizará dichos resultados. Como afirman McMillan y Schumacher (2005), la orientación de la investigación proporciona una razón fundamental para muchas decisiones del diseño (p. 401).

En nuestro caso, consideramos que la realidad de los fenómenos sociales es dinámica, global y se construye en un proceso de interacciones, lo cual se ajusta a lo que algunos autores como Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995) consideran que caracteriza al enfoque cualitativo a nivel ontológico, por ello podemos decir que nuestra investigación parte de una orientación cualitativa (En Rodríguez et al., 1999:34).

4.1.1.- La investigación científica

La realidad es compleja y el ser humano también lo es. El ser humano trata de conocer y entender esa realidad de diversas maneras, como puede ser por medio de su percepción, de la inspiración divina o por la aceptación de que es dictado por fuentes autorizadas. Pero también a través de la investigación sistemática, que se diseña para recoger, analizar, interpretar y utilizar datos para entender, describir, predecir o controlar un fenómeno (Mertens, 2005:2).

Lo que hace que la investigación reciba el calificativo de científico es precisamente la forma como ha sido generado ese conocimiento, esto es, la metodología (McMillan y Schumacher, 2005:11).

Los métodos de investigación son precisamente procedimientos sistemáticos, esto es, planificados, e intencionales, para recoger y analizar los datos, con la finalidad de investigar un problema particular. Tienen que ser, además, procedimientos válidos y fiables. Será más probable que los datos obtenidos aporten información válida y fiable de la cuestión investigada cuando se tiene un diseño por medio del cual el investigador selecciona los procedimientos más adecuados (Ibídem: 11-12).

4.1.2.- La investigación educativa

McMillan y Schumacher (2005) la definen como un estudio científico y sistemático que proporciona información válida y conocimientos precisos sobre la educación con el propósito de tomar decisiones informadas, aportando una perspectiva racional en la discusión y a la hora de elaborar políticas educativas (p. 7).

Por su parte, Popkewitz (1984) llamaba la atención sobre el hecho de que la investigación de problemas educativos la realizan personas que buscan la comprensión de esos problemas y que tratan de mejorar las instituciones y procesos educativos y afirma que la investigación educativa tiene una cualidad que emerge del contexto comunitario en el que tiene lugar la investigación, por lo tanto, la investigación se ve

influenciada por las normas, creencias y el patrón de conducta social de esa comunidad (En Keeves, 2005:4).

Tampoco hay que olvidar que, como decía Risser (1997), la comprensión de los fenómenos que se estudian no viene del investigador que piensa, sino de esa voz interior que le mantiene despierto y nos llama a vigilar, a cuestionarse en la conversación que se establece entre el investigador y esta voz interior (en Ezzy, 2002:1). Es decir, que este proceso de búsqueda sistemática y fundamentada, no es ni opuesta ni ajena a la inspiración.

Dada la naturaleza compleja de los problemas educativos -es raro que un problema educativo pueda ser reducido a términos de únicamente dos variables o constructos-, generalmente se necesitan muchas variables para describir las fuerzas antecedentes, las condiciones de mediación y los productos del proceso educativo. Por ello los procedimientos utilizados en la investigación educativa nos tienen que permitir examinar muchas variables al mismo tiempo y no necesariamente a través de complejos procedimientos estadísticos. Esto ha llevado a los investigadores educativos a desarrollar sus propios procedimientos, contribuyendo a que la investigación educativa tenga su propia identidad. En cualquier lugar, es necesario tener una flexibilidad en orden a abordar el amplio rango de problemas educativos que están abiertos a la investigación (Keeves, 1988:5).

4.2.- PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

4.2.1.- Perspectiva histórica

La investigación en el campo educativo ha fluctuado en medio de un debate entre los defensores de los dos principales paradigmas que guían la realización de investigación educativa. Estos paradigmas tienen su origen en las dos tradiciones filosóficas de mayor envergadura que han influenciado la búsqueda de conocimiento sobre el mundo en el cual vivimos. Nos referimos al paradigma humanístico, que tiene sus orígenes en las ideas apuntadas por Aristóteles y busca la interpretación o entendimiento de sucesos en términos de intenciones, motivaciones y razones, frente al paradigma científico que comienza con las investigaciones de Galileo y busca explicaciones causales. Tradicionalmente se les ha considerado mutuamente excluyentes (Keeves, 1988: 3-4).

El paradigma científico o positivista, ha sido ampliamente utilizado en el campo de las ciencias naturales y a pesar de los frutos obtenidos, también se reconoce que no es capaz de considerar muchos aspectos del comportamiento humano y las influencias del contexto social en ese comportamiento. De este modo, la comunidad investigadora en el área de la educación ha comenzado a reconocer que la investigación de problemas educativos requiere considerar ambos enfoques, que son complementarios en la búsqueda de un conocimiento que implica tanto las causas como la interpretación o comprensión en términos de motivos e intenciones. En definitiva, el debate no está tanto en los métodos de investigación como en la naturaleza del conocimiento (Ibídem:4).

A esto se debe unir el carácter esencialmente pragmático, orientado al problema, de la investigación educativa, lo que le autoriza epistemológicamente a utilizar cualquiera o ambos métodos: cuantitativo-estadístico y humanístico-cualitativo en función de cuál sea el tipo de problema investigado. De este modo, la investigación educativa puede hacer el mejor uso de las fortalezas de ambos enfoques y por tanto establecer su unión como una iniciativa teórica (Ibídem).

Algunos investigadores educativos apelan precisamente a que son los problemas prácticos que ocupan a los investigadores los que hacen la unidad de ambos paradigmas, uniendo los méritos de cada una de las dos tradiciones (Walker and Evers, en Keeves, 1988: 28-35)

4.2.2.- Conceptualización y diferenciación

El término “paradigma” se deriva del verbo griego παραδειγμα [paradeigma], que significa “mostrar al lado” y que se ha traducido por “ejemplo” o “tabla de decisiones y de conjugaciones”. Determina los criterios de acuerdo a los cuales se seleccionan y definen los problemas de investigación, y cómo es abordado metodológicamente. (Husen, en Keeves, 1988: 17-18).

El modelo cuantitativo, derivado de las ciencias naturales, enfatiza en las observaciones empíricas cuantificables que se prestan a análisis por medio de herramientas matemáticas. Asume que hay una realidad objetiva que el investigador tiene que tratar de descubrir, por ello el papel del investigador debe ser neutral (Lichtman, 2006:4). Busca, a través de la investigación establecer relaciones causales, y busca llegar a generalizaciones aplicables a prácticamente cualquier contexto (Husen, 1988:17). Es un medio para probar teorías objetivas de forma deductiva, es decir partiendo de un enunciado general, examina las relaciones entre variables que pueden ser cuantificadas y medidas para llegar a una conclusión específica (Creswell, 2009: 4).

Con la medición cuantitativa se obtienen índices numéricos que se corresponden con las características de los individuos, precisa para ello de algún tipo de dispositivo. Por ello, los resultados y las conclusiones que se puedan sacar de esos resultados, dependen en gran medida de la calidad de medición. Para determinar la calidad, tenemos los conceptos básicos de validez y fiabilidad, son criterios importantes a la hora de determinar la calidad (McMillan y Shumacher, 2005: 215).

Sin embargo, se ha hecho evidente que es prácticamente imposible capturar la realidad que está “ahí fuera” y más bien tienen que aproximarse a ella (Lichtman, 2006:5). Los

investigadores educativos se han dado cuenta de que los problemas educativos no tienen lugar en un vacío social y que las prácticas educativas no son independientes del contexto social y cultural en el cual actúan, y que del mismo modo, no hay políticas educativas neutras (Husen, 1988:20). De este modo, se da paso a una concepción en la que se considera la existencia de múltiples realidades que son construidas por el investigador y por tanto subjetivas (Lichtman, 2006:5).

La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez et al., 1999:32). Y en este sentido, para Lichtman (2006), resulta clave el papel del investigador, ya que si se parte de una visión del mundo en la que es la persona la que da significado, en la investigación el investigador construye una visión del mundo (p. 6). Además, el énfasis se pone en la información holística o cualitativa y está enfocada a acercamientos interpretativos (Husen, 1988:17).

Para Miles y Huberman (1994) la investigación cualitativa es un término que engloba una variedad de aproximaciones-enfoques a la investigación que tienden a centrarse a orientarse en las cualidades de las cosas más que en su cantidad (citado en Bazeley, 2013:3).

En este tipo de metodologías, los investigadores se centran en observaciones, descripciones, interpretaciones y en el análisis de la forma como las personas experimentan, actúan, piensan sobre sí mismos y sobre el mundo que les rodea en relación a un problema humano o social que es objeto de investigación (Bazeley, 2013:4). El análisis de datos de construye de forma inductiva, desde lo particular llega a temas generales (Creswell, 2009: 4). Y se basan en la afirmación de que la actividad de analizar datos cualitativos es una extensión del tipo de análisis que hacemos en nuestra vida cotidiana (Stake, 2010. Citado en Bazeley, 2013: 4), de este modo, el investigador interpreta el significado de los datos obtenidos.

Las diferencias epistemológicas de los enfoques cualitativo y cuantitativo, Hamui-Sutton et al. (2013:57) lo sintetizan en la intencionalidad. Mientras que Lichtman (2006) sitúa las diferencias entre estas dos formas de conocimiento en el plano filosófico y

metodológico, no obstante señalando que las líneas divisorias entre ambos no son fijas y que por tanto su solapamiento siempre es posible, de hecho, según esta autora, los métodos mixtos lo que hacen es precisamente reconciliar ambos enfoques (p.6). Sintetizamos ambas aportaciones en la siguiente tabla (Tabla 11):

Investigación Cuantitativa	Investigación Cualitativa
Distinción teórica	
<ul style="list-style-type: none"> • Una única realidad considerada totalmente acabada, externa y objetiva 	<ul style="list-style-type: none"> • La realidad es construida por el observador, por ello contempla la existencia de múltiples realidades
<ul style="list-style-type: none"> • se centra en la predicción de una realidad considerada como totalmente acabada, externa y objetiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Se centran en la comprensión de una realidad construida históricamente
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el método hipotético-deductivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el método inductivo con una perspectiva holística
<ul style="list-style-type: none"> • Con un estudio bien diseñado se puede llegar a una razonable aproximación de la realidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la realidad en sus particularidades a la luz del sentir y la lógica de sus protagonistas
<ul style="list-style-type: none"> • La objetividad es fundamental para lograr adquirir conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en la subjetividad del investigador
<ul style="list-style-type: none"> • El investigador debe tratar de mantenerse fuera de la situación estudiada para evitar sesgos 	<ul style="list-style-type: none"> • El investigador es parte esencial de la investigación pues las interpretaciones se basan en su experiencia y antecedentes
<ul style="list-style-type: none"> • Busca la aplicación de los hallazgos a otras situaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca que la gente aplique los hallazgos a sus propias situaciones
Distinción práctica	
<ul style="list-style-type: none"> • Sus propósitos son probar hipótesis, predecir y encontrar relaciones de causas y efectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca entender e interpretar interacciones sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Su diseño es riguroso, objetivo y con datos cuantitativos comprobables 	<ul style="list-style-type: none"> • Su diseño es flexible y muestra resultados cualitativos
<ul style="list-style-type: none"> • Suele estudiar un número reducido de variables 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudia el conjunto más que variables
<ul style="list-style-type: none"> • Tiende a estudiar grandes grupos seleccionados aleatoriamente y el anonimato de los sujetos es importante 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudia grupos reducidos, no aleatorios y es habitual que el investigador se involucre en la vida de aquellos a los que investiga
<ul style="list-style-type: none"> • Pone el énfasis en datos numéricos, que se analizan estadísticamente 	<ul style="list-style-type: none"> • El énfasis lo pone en las palabras y datos visuales. Utiliza la codificación para obtener temáticas

Tabla 11: Distinción teórica y práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. (Elaboración propia)

4.3.- ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICOS

En este apartado se explica el enfoque metodológico que asume la investigación, justificando y especificando el diseño de investigación así como el desarrollo del mismo.

El diseño de investigación es lo que da credibilidad a la investigación, es decir, nos permite asegurar que los datos obtenidos se aproximan a la realidad y pueden ser considerados fiables y razonables (McMillan y Shumacher, 2005:131), de este modo los resultados pueden ser utilizados para hacer avanzar el conocimiento y también mejorar la práctica, que es la principal función de la investigación científica.

4.3.1.- Enfoque metodológico

El propósito de esta investigación, como ya se informó en el capítulo introductorio, es conocer la situación del desarrollo profesional de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng desde su propia perspectiva.

A fin de lograr tener una perspectiva de cuáles son los elementos que conforman el desarrollo profesional y cómo se manifiestan en el marco concreto de la Universidad de Ramkhamhaeng, iniciamos de lo que conocemos: el desarrollo profesional y sus dimensiones, tomándolo desde una perspectiva holística e integradora, como vía de exploración y acceso que nos llevara posteriormente a un análisis de mayor profundidad del fenómeno.

Esta investigación se inició con un acercamiento deductivo guiado por la revisión de la literatura especializada así como por un previo acceso de la investigadora al campo de estudio. Este tipo de enfoque requería recopilar un amplio número de datos sobre los sujetos objeto de nuestra investigación. Pero a la vez, si considerábamos que la finalidad de la presente investigación es describir los significados de la experiencia profesional vivida por los profesores de la Universidad de Ramkhamheng, se nos planteaba la conveniencia de un planteamiento fenomenológico.

Los estudios fenomenológicos tratan de entender la forma en la que los miembros de un grupo o una comunidad interpretan el mundo y la vida que les rodea (Mertens, 2005:240). Su finalidad es transformar una experiencia vivida en una descripción de su esencia, para ello el investigador busca la comprensión de las perspectivas de los informantes en su experiencia vivida diariamente con los fenómenos (McMillan y Schumacher, 2005:45). Por ello el acercamiento deductivo inicial se combinó con un abordaje inductivo, que contribuyó a recoger los elementos más idiosincrásicos de la perspectiva tailandesa.

Dado el enfoque asumido y el importante papel que desempeña el contexto, el estudio es una investigación de campo. Los datos se han recopilado en la Universidad de Ramkhamheng (Bangkok) durante un periodo de ocho meses. Esto nos ha permitido contextualizar y enriquecer nuestras conclusiones, aportando datos descriptivos que creemos de gran importancia para entender el fenómeno en su globalidad y en todo su sentido. No obstante la permanencia en el campo ha sido mayor puesto que la investigadora es profesora en esta universidad desde hace diez años.

El interés de los investigadores se centra en el problema de investigación en lugar de hacerlo en los métodos, y utiliza todas las aproximaciones posibles para comprender el problema, de este modo, se fundamenta en una visión pragmática de mundo (Creswell, 2009: 10)

4.3.2.- Diseño metodológico de la investigación

Por todo ello, la metodología que mejor nos permitía lograr un perfil del desarrollo profesional del profesorado de la Universidad de Ramkhamhaeng, que plasmara la perspectiva de los profesores y que a la vez aportara fiabilidad y validez a los hallazgos, era un diseño metodológico de método mixto, combinando ambas metodologías cualitativa y cuantitativa.

Siguiendo la tipología propuesta por Creswell (2009), según la forma como se combinen ambas metodologías, según el momento temporal de la recogida de datos –secuencial o

concurrente-, el peso o la prioridad que se da a cada uno de los métodos, y el momento en el diseño que se establece para combinar los datos, dado que los datos cuantitativos y cualitativos pueden emerger al final de un continuo, mantenerse separados hasta el final de un continuo, o combinar de alguna manera ambos extremos, tenemos así que pueden estar conectados, integrados o insertados uno en otro (p. 209). Siguiendo la nomenclatura de Creswell (2009) el diseño mixto en la presente investigación es exploratorio secuencial CUANTI-Cuali, lo que significa que la recogida de datos es secuencial, iniciándose con la recogida de datos cuantitativos. El método cuantitativo constituye la principal fuente de datos, que se completan con los datos cualitativos (p. 209). La siguiente figura muestra de forma visual la estrategia seguida (Fig. 20):

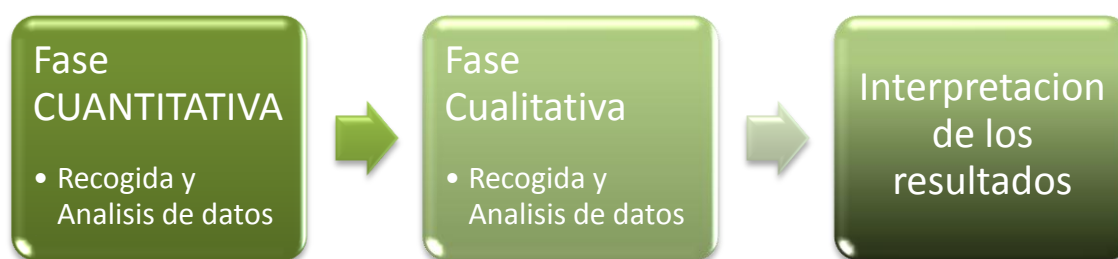


Figura 20: Representación gráfica del diseño mixto de la investigación. (Elaboración propia).

Los **diseños de investigación mixtos**, utilizan las fortalezas de los diseños cuantitativos y las fortalezas de los diseños cualitativos, y en opinión de Creswell (2009), constituyen un paso más en la evolución continua de la metodología de la investigación, puesto que en muchos casos la utilización exclusiva de un solo enfoque se revela insuficiente para abarcar la complejidad de muchos de los fenómenos sociales. De este modo, incorporando en un mismo diseño la necesidad de explorar y de explicar, se combinan la investigación cualitativa y cuantitativa, se adquiere mayor conocimiento, es decir, permite un entendimiento más amplio de los problemas de investigación (p.203).

La primera fase corresponde a la recogida y análisis de datos cuantitativos, sobre cuyos resultados se construye la segunda fase de recogida y análisis de datos cualitativos. Es decir, los resultados cuantitativos dan forma a la recogida de datos cualitativos, es aquí donde se hace la mezcla de ambos enfoques. Por ello, además de la secuenciación, se da un mayor peso a los datos cuantitativos (Creswell, 2009: 211).

Este tipo de diseño es típicamente utilizado para explicar e interpretar datos cuantitativos por medio de la recogida y análisis de datos cualitativos (Ibídem). Para Morse (1991) es especialmente útil cuando surgen resultados inesperados en la fase cualitativa (en Creswell, 2009: 211).

Una de sus fortalezas es la claridad de los pasos a seguir que hace más sencilla su aplicación y la integración de datos procedentes de diversos enfoques. Por ende tiene como desventaja de requerir mayor tiempo de realización, mientras que en los diseños concurrentes ambas fases discurren al mismo tiempo (Ibídem).

Los principales instrumentos que se utilizaron en este diseño de método mixto fueron el cuestionario y las entrevistas. Además de los datos procedentes del cuestionario y las entrevistas en profundidad, también se obtuvieron datos del análisis de documentos. Se ha realizado una continua triangulación de datos, lo cual mejoró la validez interna del estudio. En la figura 21 se especifica gráficamente la modalidad del diseño de investigación.



Figura21: Diseño de investigación, estrategia de recogida, análisis de datos, y de integración de los resultados. (Elaboración propia).

El concepto de **triangulación** evoca la acción de trazar un triángulo, puede atribuirse a los griegos y al origen de las matemáticas moderna. Es la aplicación y combinación de varias metodologías en el estudio del mismo fenómeno, a fin de superar la debilidad o sesgos de adoptar un único método en sí mismo (Denzin, 1988:511).

Lo que justifica la aplicación de este concepto a la investigación en el campo de las ciencias sociales, según Denzin (1988), reside en el hecho de que las realidades que trata de estudiar son socialmente construidas y sus significados están en constante cambio, por lo que resulta imposible capturar todos estos cambios con un único método.

Lo que se busca con la triangulación es una interpretación del fenómeno que ilumine y revele el tema de forma fuertemente contextualizada(p. 512).

La triangulación de métodos se ha utilizado como forma de adquirir visión de diferentes facetas del objeto de estudio, en este caso del desarrollo profesional de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng, lo que nos proporciona una imagen más real y completa del mismo. También ha proporcionado una vía de verificación de los resultados. También se ha realizado la triangulación utilizando distintas fuentes de datos dentro del análisis de datos cualitativo.

4.4.- POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de este estudio la constituyen los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng, en Bangkok, Tailandia. Según datos proporcionados por la universidad en el curso académico 2557 (año tailandés), el cual va de julio de 2014 a junio de 2015, nuestra población está conformada por un total de profesores a 763 profesores adscritos a sus 12 facultades, según se muestra en la gráfica siguiente (Figura 22).

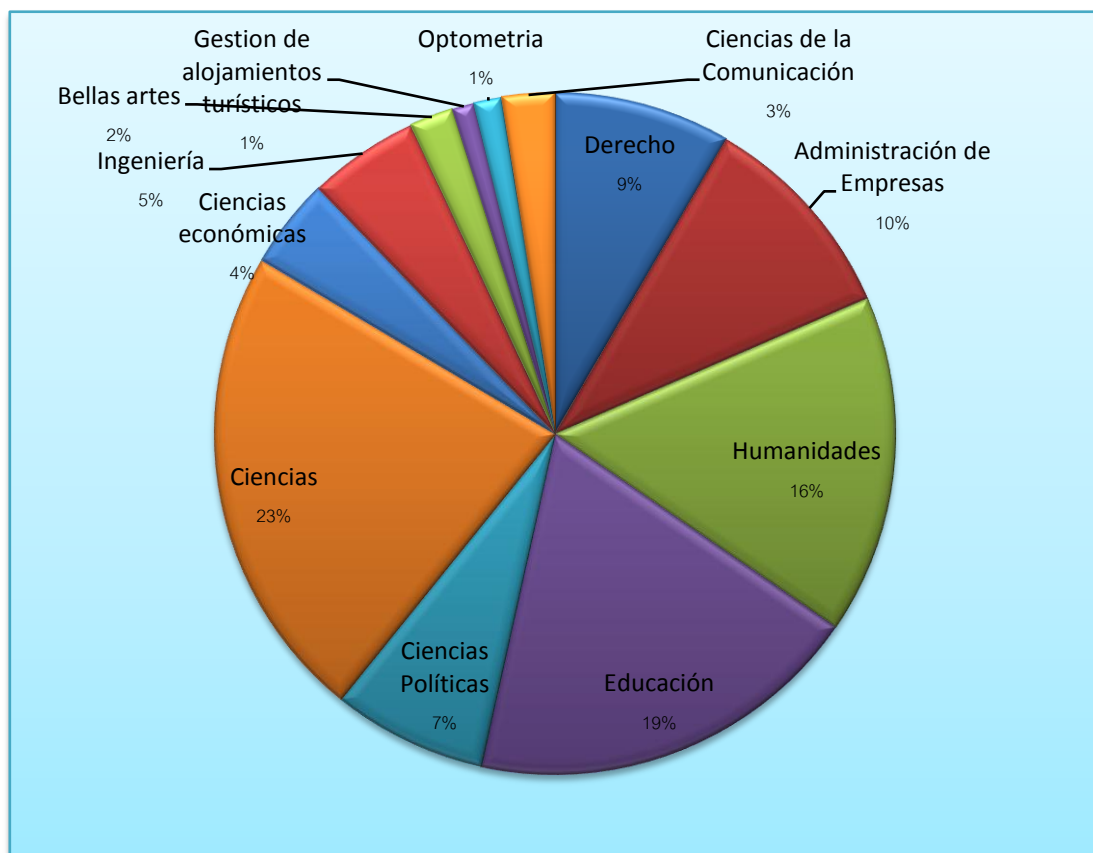


Figura 22: Porcentaje de profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng por facultades (Fuente: elaboración propia)

En la siguiente gráfica se muestra la predominancia de docentes del área de las ciencias humanas y sociales frente a los docentes del área de ciencias naturales y de la salud (Figura 23).

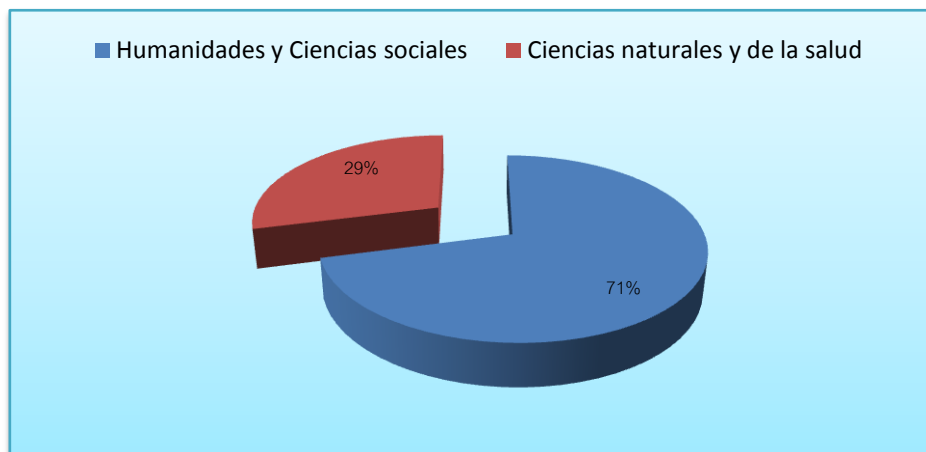


Figura 23: porcentaje de profesores de la muestra distribuidos en área humanística y de ciencias. (Elaboración propia).

MUESTRA EN LA FASE CUANTITATIVA

El cuestionario se hizo llegar en formato papel a prácticamente la totalidad de las facultades de la universidad, unos 750 cuestionarios. Nos devolvieron 220, de los cuales 208 fueron válidos (2 o tres que contestaron la misma opción para todo y el resto que había dejado alguna pregunta sin responder sin mostrar entre todos ninguna tendencia, lo cual puede ser por despiste en muchos). Se trabaja por tanto con una muestra de carácter incidental.

Se asumió un error de la muestra de 5% con una seguridad del 90%, de modo que la muestra obtenida de $n=208$. Es decir, que con un margen de error del 5% la probabilidad de que las conclusiones obtenidas correspondan con las de la población en un porcentaje entre 85 y 95%. Consideramos, por tanto, que la muestra es suficientemente amplia como para aportar credibilidad a las conclusiones del estudio.

Dadas las grandes diferencias en cuanto a número de docentes que presentan las distintas facultades, y el número minoritario del área de ciencias, se ha dividido la

población en dos grandes áreas según su pertenencia a la rama Humanístico-social (64,4%) y a la Científica (35,6%).

	Población	Muestra
Humanidades y Ciencias sociales	71%	64,4%
Derecho		
Administración de empresas		
Humanidades		
Educación		
Ciencias políticas		
Ciencias económicas		
Ciencias de la comunicación		
Bellas artes		
Gestión alojamientos turísticos		
Ciencias naturales y de la salud	29%	35,6%
Ciencias		
Ingeniería		
Optometría		

Tabla 12: Tabla de comparación de porcentaje de población y muestra (Fuente: elaboración propia)

MUESTRA EN LA FASE CUALITATIVA

Para la recogida de datos cualitativos buscamos informantes que pudieran proporcionarnos información rica a la luz de los hallazgos obtenidos por medio del cuestionario. En éste se mostraba que la antigüedad y la titulación eran factores diferenciadores en relación a la opinión de los docentes. Esto nos llevó a iniciar las entrevistas con este elemento como principal criterio, tratando además para no caer en sesgos, tener en cuenta el sexo y el área de conocimiento de los participantes.

Cada entrevista fue analizada a medida inmediatamente después de realizarse, incorporando las dimensiones que iban surgiendo a la realización y análisis de las sucesivas, hasta que se vio que dejaban de aportar información relevante en relación a los objetivos establecidos. Por lo tanto, se utilizó una muestra teórica, y se dio por finalizada la recogida de datos cuando se logró la saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967. En Ezzy, 2002:75).

Debido a la limitación de tiempo con el que contábamos, el número de entrevistas que se realizaron fueron un total de cinco, de una duración aproximada de 50 minutos cada

una. Aunque hubiera sido conveniente entrevistar a un mayor número de docentes, y esto constituye una limitación del estudio, consideramos que con estas cinco llegamos a un punto de saturación.

La muestra entrevistada estuvo formada por una profesora del área de ciencias sociales, con el título de doctor, formada en el extranjero y con más de 20 años de antigüedad en la Universidad. También se entrevistó a dos profesoras con una antigüedad intermedia, entre 11 y 20 años, una de ellas, perteneciente al área de ciencias sociales, con título de máster y formada en la Universidad de Ramkhamhaeng, y otra del área de humanidades con título de doctor y formada en el extranjero. Para el rango de docentes con menos de 10 años de antigüedad se entrevistó a dos profesores, uno del área de humanidades, con formación en el extranjero y el otro del área de ciencias naturales, formado en la Universidad de Ramkhamhaeng, ambos con título de máster.

Para identificar a los informantes sin revelar su identidad y mantener así el anonimato, se les asignó un código en el que quedaba signado el área de conocimiento y la antigüedad, de la forma siguiente:

Ciencias Sociales: CCS

Ciencias Naturales: CCN

Humanidades: HUM

Menos de 10 años de antigüedad: 1

Entre 10 y 20 años de antigüedad: 2

Más de 20 años de antigüedad: 3

De este modo, HUM-3, es un informante de Humanidades que tiene más de 20 años de antigüedad.

En general, cabe mencionar que, tanto para realización de las entrevistas como para la distribución de cuestionario resultaron fundamentales la existencia de fuentes de contacto tailandesas previamente establecidas así como red de contactos de estas fuentes. También fue de gran ayuda que la investigadora formara parte de este contexto, pues de otra manera habría sido mucho más inaccesible. El mundo de las relaciones y los contactos es muy importante en la sociedad tailandesa.

4.5.- ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Cualquier investigación que implica la participación de personas humanas, entraña algún tipo de riesgo tal como puede ser la pérdida de reputación o de estatus social, por ello se ha de prestar atención a los temas éticos concernientes a la investigación en todo momento de la misma (Faherty, 2010: 37).

Por ello, se ha tratado de garantizar en todas las fases de la investigación el anonimato de los informantes y la confidencialidad de la información recogida, custodiando los datos con cautela y de forma segura. Además, la recogida de datos en la fase cuantitativa y cualitativa se ha realizado con el consentimiento informado de los participantes sobre los objetivos de la investigación y de la recogida de datos, y han sido invitados a participar de forma voluntaria.

Conscientes de las implicaciones que pueden tener en la investigación los rasgos psicológicos, demográficos, experienciales del investigador, unido a la vinculación personal que la investigadora tiene con el tema objeto de estudio, ha supuesto un reto el estar alerta durante todo el desarrollo de la investigación para mantener la imparcialidad en relación tanto al propósito del estudio, los participantes en el mismo y los resultados que siguen al análisis de los datos.

4.6.- PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Uno de los desafíos de esta investigación consistía en la diferencia del idioma de la investigadora con los encuestados, por lo que durante toda la recogida de datos se ha tenido que depender enormemente en la colaboración con colegas nativos, tanto en la fase cuantitativa, en la construcción de la encuesta, como en la fase cualitativa, para la realización de las entrevistas y traducción de las mismas. Dado el alto nivel de desempeño del colaborador tailandés en la lengua de la investigadora y el cierto conocimiento por parte de la investigadora del tailandés, ha sido posible asegurarnos de que el propósito original establecido para cada instrumento era preservado (Mertens, 2005:183).

4.6.1. Fase cuantitativa

4.6.1.1.- Cuestionario

Dado que proponíamos conocer la percepción que tienen los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng de su identidad profesional en el actual contexto de la universidad tailandesa y cómo afronta los retos asimilados a la evaluación de la calidad de la enseñanza, se requería una recogida extensiva de información facilitada por la población objeto de investigación. Una de las técnicas que se ajusta a nuestras necesidades es el cuestionario, que por otra parte, como indican McMillan y Shumacher (2005), “es la técnica más ampliamente utilizada para obtener información de los sujetos” (p. 237), y que se puede considerar un método adecuado utilizado en las investigaciones descriptivas o también como un método de recogida de datos utilizado dentro de otros diseños de investigación (Mertens, 2005:167).

Se define como una forma de encuesta, caracterizado por la ausencia de encuestador. Supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. Permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad. En general lo que se suele perseguir con los cuestionarios es sondear opiniones, y con vistas a determinar posibles relaciones entre las respuestas de los distintos entrevistados. Por otra parte se consigue minimizar los efectos del entrevistador. También está indicada cuando se pretende recoger información preguntando a un grupo numeroso de sujetos. Los inconvenientes se derivan de la formulación de las cuestiones por adelantado, sin posibilidad de explicación complementaria (Rodríguez et al., 1999: 186-187).

McMillan y Shumacher (2005) también recomiendan utilizar algún instrumento existente con validez y fiabilidad establecidas y adaptarlo al entorno al cual se va a aplicar (p. 237). Sin embargo, para nuestro caso, no hemos encontrado ningún

cuestionario que contemple una perspectiva holística como queríamos y aún menos que estuviera dirigido a la población tailandesa. Optamos, entonces, por elaborar un cuestionario expofeso para la presente investigación.

Previo a la elaboración del cuestionario realizamos una revisión exhaustiva de las características que conforman el desarrollo profesional del docente universitario, del contexto de la universidad tailandesa y conocimos in-situ el contexto de la Universidad de Ramkhamhaeng. Esta información nos permitió definir las dimensiones y subdimensiones del dominio objeto de estudio y se establecieron los indicadores en base los cuales construimos las preguntas que abarcan el contenido de dicho dominio y que nos habrían de permitir caracterizar la concepción y el contexto profesional del desarrollo profesional en los profesores tailandeses de esta universidad desde su propia perspectiva.

Para la redacción de los ítems seguimos las recomendaciones dadas por distintos autores. Rodríguez et al. (1999: 187), recogen la recomendación de Fox (1980) sobre las fases a seguir en la elaboración del cuestionario en relación a su contestación y posterior devolución:

- 1) Limitación de la extensión del cuestionario para que los sujetos preguntados tengan que dedicar el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo;
- 2) Estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos;
- 3) Redacción del material introductorio de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de que es una finalidad útil y profesionalmente deseable;
- 4) Arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan, si lo desean, los resultados de la investigación.

Otra de las recomendaciones que aporta Babbie (1998) y que recogen McMillan y Shumacher (2005: 238-239) es la siguiente:

- 1) Elaborar ítems claros;
- 2) Evitar preguntas con dos objetivos;
- 3) Los encuestados deben ser competentes para responder;
- 4) Las preguntas deben ser pertinentes;
- 5) Los mejores ítems son los cortos y sencillos;
- 6) Evitar los ítems negativos;
- 7) Evitar ítems o términos sesgados.

De este modo logramos una primera versión del cuestionario en español que después se tradujo al tailandés. Estaba constituida por una primera parte destinada a recoger información sobre las variables profesionales y personales:

-Variables personales Sexo Edad -Variables profesionales Facultad y departamento Titulación académica Categoría académica Actual desempeño de alguna responsabilidad administrativa Experiencia docente en la universidad Formación permanente recibida
--

Y una segunda parte destinada a recoger información sobre los elementos que caracterizan del desarrollo profesional, y que se estructuraron en cuatro grandes áreas:

- | |
|---|
| a) En relación al contexto y la cultura
b) Sobre las funciones del profesor universitario
c) Sobre su experiencia docente en la universidad |
|---|

d) Sobre los cambios incorporados con la evaluación de la calidad de la enseñanza

Cabe decir que la redacción de los ítems que formaron la escala se orientó hacia la consecución de información que pudiera ser valorada con una puntuación que signifique, respecto a la afirmación del ítem, lo mismo en cada uno, de este modo, la información obtenida es susceptible de ser tratada mediante pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas.

4.6.1.1.1.- Validación del cuestionario

McMillan y Schumacher (2005: 220) señalan que cuando se utiliza una prueba diseñada de forma limitada, sin historia de uso, necesitan evaluarse con más cuidado, por ello lo mejor es reunir una evidencia para la validez antes de que se recojan los datos para el estudio, esta es la principal razón para un test piloto de cualquier prueba.

A fin de que los datos aportados por el instrumento nos conduzcan a conclusiones apropiadas y válidas, era necesario establecer un procedimiento de **validación del contenido** que pretendíamos estimar, en este caso, el desarrollo profesional. Para ello recurrimos al juicio de expertos. Se elaboró un instrumento (se adjunta en anexo nº1) en el que se pedía que valoraran los siguientes aspectos del cuestionario:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1.- En relación a la información inicial:<ol style="list-style-type: none">a) Señale, en una escala de 1 a 10, la valoración que le merece la información referida a esta parte del cuestionario.b) Indique si tiene alguna observación o sugerencia para mejorarlo.2.- En relación a la escala de medida:<ol style="list-style-type: none">a) Señale, en una escala de 1 a 10, la valoración que le merece la adecuación de la escala de medida.b) Indique si tiene alguna observación o sugerencia para mejorarlo.3.- En relación a los ítems del cuestionario:<ol style="list-style-type: none">a) Puntúe el nivel de relevancia del ítem: 1= Poco relevante / 2= Suficientemente relevante / 3= Bastante relevanteb) Puntúe el nivel de claridad del ítem: 1= Poco claro / 2= Suficientemente claro / 3= Bastante claroc) Puntúe el nivel de pertinencia: 1= Nada pertinente 5= Muy pertinented) Indique si tiene alguna observación o formulación alternativa del ítem. |
|---|

4.- Valoración global del cuestionario:

- a) Señale, en una escala de 1 a 10, la valoración que le merece el cuestionario.
- b) Indique si tiene alguna observación o sugerencia para mejorarlo.

El cuestionario y el instrumento para la validación del mismo fueron enviados a un total de 11 expertos, de los cuales 6 eran de habla castellano y 5 de habla tailandesa, todos ellos eran doctores en educación, con experiencia en investigación y que trabajaban en el ámbito de la educación superior. Se obtuvo respuesta de cinco expertos en la versión española y dos en la versión tailandesa, haciendo un total de siete expertos (la lista de expertos que evaluaron el cuestionario puede consultarse en el anexo 2). La forma de hacer llegar los documentos fue por correo electrónico en la mayoría de casos, excepto en dos casos que se pudo hacer llegar de forma personal.

Los expertos hicieron aportaciones muy valiosas e interesantes en cuanto a la redacción de las preguntas del cuestionario, a su forma y a su fondo, que fueron tenidas en cuenta, realizándose una nueva redacción de algunos aspectos. Sobre las valoraciones cuantitativas se utilizó el coeficiente *V de Aiken* para estimar el grado de acuerdo entre los expertos, que arrojó un valor global de 0,878, lo cual se considera por encima del valor aceptable.

	Valor de V de Aiken
Relevancia de los ítems	0.916
Pertinencia de los ítems	0.908
Claridad de los ítems	0.811
Total	0.878

Tabla13: Valor del coeficiente V de Aiken total y de las tres escalas. (Elaboración propia).

Además se calculó este índice para todos los ítems en los tres aspectos que fueron solicitados: relevancia, pertinencia y claridad de los ítems, estableciéndose como criterio de eliminación una *V de Aiken* menor de 0,70 para eliminar el ítem de la escala. Se mantuvieron los 42 ítems iniciales, aunque se cambió la redacción de algunos de los ítems para que fueran más claros.

Se obtuvo así la segunda versión, sobre la que se realizó una aplicación piloto, que permitiría poner a prueba la validez del instrumento a través de las opiniones de profesores universitarios. En este cuestionario se añadió, junto a cada pregunta, una escala para valorar la claridad de la misma, pudiendo además aportar observaciones sobre la misma para la mejora del cuestionario.

Este cuestionario se aplicó a una muestra de 82 profesores de tres universidades ubicadas en Bangkok: Kasetsart, Chulalongkorn y Thammasat. Se obtuvo una respuesta de 39 cuestionarios devueltos. Con las aportaciones obtenidas se realizaron nuevos ajustes al cuestionario y se calculó el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach con el paquete estadístico SPSS versión 22, aunque sólo resultaron válidos para ello 31 cuestionarios. Se eliminaron los ítems 6, 20, y 41, que provocaban un coeficiente de fiabilidad menor y obtuvimos un coeficiente de fiabilidad *Alfa de Cronbach* de .701, que nos indicaba una consistencia interna aceptable. De este modo se obtuvo el cuestionario definitivo (Anexo 3) que constaba de una escala compuesta por 39 ítems y también se redujeron las variables profesionales a consignar y se eliminaron las variables personales (edad y sexo).

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.701	.724	39

4.6.1.1.2.- Descripción del cuestionario

Tras el proceso de validación se obtuvo la versión definitiva del “***Cuestionario sobre la percepción del desarrollo profesional de los profesores universitarios tailandeses***”, con el que se pretende conocer la percepción que tienen los profesores universitarios de su identidad profesional en el actual contexto de la universidad tailandesa. Se estima que para su cumplimentación no se requiere más de 10 minutos (Anexo 3). Esta versión final del cuestionario se estructura en cuatro apartados, dos de ellos con afirmaciones relativas al contexto en el cual desarrollan su trabajo los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng, que consta de 10 afirmaciones el primero y de 3 el segundo. Otro de los apartados recoge la opinión de los docentes en relación a diversos aspectos relacionados con las funciones del profesor universitario, formado por 8 afirmaciones y por último, un apartado relativo a la concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con 6 afirmaciones. Precediendo a estos apartados, hay una primera parte destinada a recoger información relativa a las variables profesionales, lo forman 5 aspectos de respuesta dicotómica y de opción múltiple. Son los siguientes:

- **Área.** Con dos posibles valores: Humanístico-Social o Ciencias
- **Titulación académica.** Con dos posibles valores: Máster o Doctorado
- **Grado académico.** Con tres posibles valores: Profesor, Ayudante a la Cátedra o Adjunto a la Cátedra
- **Desempeño de cargo administrativo en la actualidad.** Con tres posibles valores: Sí, No o No Contesta
- **Años de experiencia docente en la Universidad.** Con tres posibles opciones: 0 a 10 años, 11 a 20 años o Más de 20 años.

La respuesta a las 27 preguntas restantes es de escala tipo *Likert* con cuatro opciones de respuesta (1= Nada de acuerdo, 2= Poco de acuerdo, 3= Bastante de acuerdo y 4= Muy de acuerdo). Los 27 ítems se distribuyen de la siguiente forma (Tabla 14):

Áreas	Categorías	ítems
Aspectos Contextuales	Estudiantes	5, 7, 10, 11, 12
	Ambiente general	1, 2, 3
	Condiciones de trabajo	4, 6
Evaluación de la calidad	Cambios percibidos	35, 35, 42
Funciones del profesor universitario	Docencia, investigación y gestión	13, 15, 16, 19
	Aspectos motivacionales y vocacionales	17, 21, 23, 25
Concepción proceso enseñanza-aprendizaje	Desempeño docente	25, 26, 27, 34
	Enseñanza efectiva	29, 30

Tabla 14: Tabla de correspondencia de los ítems a las categorías y áreas del cuestionario. (Fuente: elaboración propia).

4.6.2.- Fase cualitativa

Los investigadores cualitativos tienden a recoger datos en el campo de investigación, donde los participantes tienen experiencia del tema o problema de estudio y la forma de recogida de datos es hablando directamente con las personas y viendo cómo se comportan y cómo actúan en su contexto. Estas es, para Creswell (2009), lo más característico de la investigación cualitativa (p. 175).

Los métodos de recogida de datos cualitativos implican una aproximación interpretativa y naturalista al mundo y se apoya por tanto en el conocimiento de lo singular, como instancia de producción del conocimiento científico. Consisten, según Mertens (2005: 230), en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Para Denzin y Lincoln (2000), la metodología cualitativa supone el uso y la recopilación de una variedad de materiales empíricos que describen los momentos rutinarios y problemáticos y su significación para la vida de los individuos (En Mertens, 2005: 231).

En este tipo de metodología el investigador es el instrumento que recopila datos observando, entrevistando, examinando registros y documentos en escenario de la investigación. Los principales métodos cualitativos de recogida de datos son: observación, entrevista, y revisión de documentos y registros (Mertens, 2005: 382).

El paradigma cualitativo nos ofrece algunas técnicas de recogida de datos muy útiles para completar la información volcada en números que aporta la metodología cuantitativa y para dar respuesta a los interrogantes que éstos plantean al investigador. Los grupos focales o *focus-groups* es una de ellas.

Para Schutt (2003) el focus group es un estilo de entrevista diseñada para pequeños grupos de individuos que no tienen relación, formados por un investigador y erigido en un grupo de discusión en algunos temas o algún tema particular (En Berg, 2007:144). Kitzinger (1995) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre el investigador y los participantes con el propósito de obtener información (en Hamui-Sutton, 2012:56); mientras que Martínez-Miguélez (2004) lo entiende como un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto.

Una de sus características fundamentales es la interacción social entre los participantes, ya que esta dinámica que se crea permite resaltar y rescatar la concepción que tienen los participantes de su realidad, vivencias, su lenguaje cotidiano, sus valores y creencias acerca de la situación que viven. Tienen una temática específica, se plantean unas preguntas de investigación, cuenta con unos objetivos claros, pero lo más importante es que consiste en traducir vivencias, experiencias, creencias y costumbres propias de una subcultura al lenguaje de una cultura total de la cual la primera forma parte (Hamui-Sutton et al., 2012:57).

Más allá de ofrecer una forma de recoger datos de varias personas de forma simultánea, en los focus group se busca explícitamente las interacciones del grupo como parte del método de recogida de datos.

Todo ello lo convertía en un método muy apropiado a los objetivos y circunstancias de la presente investigación. Y así iniciamos el diseño que requiere la aplicación de esta forma de recogida de datos, elaborando la lista de preguntas, que llegó a validarse con un grupo de docentes, la lista de participantes y la conformación de los grupos. Dos de

los elementos fundamentales de los focus-group, además de la lista de preguntas, es el moderador y los participantes.

El moderador es muy importante puesto que tiene que ser capaz de controlar el proceso de entrevista de modo que todos los participantes se puedan expresar y que todos los temas importantes sean abordados (Mertens, 2005: 386). Según Kleiber (2004), es muy importante que los moderadores sean capaces de animar a los participantes a expresar sus puntos de vista en una atmosfera de mutuo respeto que facilite la interacción entre los participantes en orden a comprender las actitudes y creencias subyacentes, puesto que una de las mayores fortalezas de este método es la habilidad para suscitar opiniones, actitudes y creencias generadas por los miembros de la muestra(pp. 91-97).

Es decir, que la calidad de los datos obtenidos depende mucho de las habilidades del moderador para motivar y moderar. La importancia de la comunicación nos hizo plantearnos la necesidad de un moderador nativo. Una vez contactado al planificar con él el desarrollo de las sesiones de focus-group, se nos planteó una objeción relativa a las características de los participantes que nos hizo, finalmente, abandonar la idea de realizar esta técnica.

La utilización de los focus-group como fuente de obtención de datos está aconsejada cuando se espera que la interacción entre los participantes genere información adicional o diferente a la que podría ser obtenida a través de la entrevista individual (Bazeley, 2013:198). Para ello requiere que se genere discusión y participación grupal, lo cual, conocidas las características culturales tailandesas, nos llevó a considerar las entrevistas personales como una fuente de datos más fiable y segura.

4.6.2.1.-Entrevista semi-estructurada

La entrevista es una técnica en la que el entrevistador solicita información de otra persona o de un grupo –entrevistados o informantes– con el fin de obtener datos sobre un problema determinado. Por lo tanto, presupone la posibilidad de interacción verbal y la existencia de al menos dos personas (Rodríguez et. al, 1999: 167).

La entrevista cualitativa es un término general utilizado para describir un grupo de métodos que permiten establecer un diálogo o una conversación con el participante, que aunque tome la forma de conversación, está organizada y dirigida por el investigador con un propósito. Otra de sus características, como ya hemos dicho, es que el entrevistador es el instrumento por medio del cual los participantes cuentan sus historias (Lichman, 2006: 116). Es un reto. Abre nuevas puertas para aprender lo que otros piensan y sienten.

La eficacia de la entrevista cualitativa como medio de obtención de información, no depende de un solo conjunto de preguntas sino que se dirige a las formas de escuchar lo que los encuestados hablan en sus propias palabras, y en este sentido, según Adler y Adler (1994) el objetivo es establecer una relación humano-a-humano con el entrevistado y comprender su punto de vista (Mertens, 2005: 387). Para ello consideramos que era muy importante que los informantes pudieran expresarse en su propio idioma, por lo cual, se realizaron en tailandés. Ello hizo necesario contar con la colaboración de un entrevistador nativo, actuando la investigadora como observadora. Cabe hacer notar la curiosidad de que una de las entrevistas se realizó en español, dado el alto nivel de competencia de la participante en esta lengua, y por petición suya, solamente en momentos puntuales, para precisar algunos términos o expresiones se utilizó el tailandés.

Igualmente consideramos que fue de gran ayuda que tanto el entrevistador colaborador como la investigadora fueran docentes en la Universidad de Ramkhamhaeng al igual que los participantes, pues hizo que éstos expresaran sus opiniones y experiencias con apertura, en un clima de familiaridad, que de otra forma posiblemente no se hubiera

logrado a sabiendas del sentido de fidelidad al grupo que caracteriza a la población asiática.

Para la realización de las entrevistas se elaboró un guión (Anexo 4) a fin de que nos permitiera mantener un diálogo abierto a la vez que recoger los tópicos principales y que facilitara la conducción de la entrevista en tailandés. El orden y la forma de las preguntas se fueron adaptando a cada circunstancia de entrevista, con el objetivo en mente de cubrir los tópicos establecidos y de explorar, por una parte, la nueva información que pudiera surgir, y por otra, la relación con la información aportada por los participantes anteriores.

Antes de realizar la entrevista, se contactó con los participantes vía telefónica, informándoles de los objetivos de la misma en relación a la investigación que se estaba llevando a cabo, de la confidencialidad con la que se trataría la información que aportara y sus datos. Tras consentir en participar de forma voluntaria, se hizo una cita a conveniencia del entrevistado.

Para hacer las entrevistas nos desplazamos al lugar de trabajo de cada uno de los participantes, excepto en un caso, en el que el participante prefirió que la entrevista tuviera lugar en el lugar de trabajo de los entrevistadores. Los datos aportados por las entrevistas fueron recogidos en forma de grabación que posteriormente fue transcrita y en forma de notas de observación, que resultaron de gran utilidad para el posterior análisis de datos.

En cada entrevista, al inicio se volvía a explicar los objetivos y el tipo de preguntas que se iban a realizar, la confidencialidad en el tratamiento de todos los datos además de agradecer su participación. Siguiendo las recomendaciones de Mertens (2005:200) para finalizar las entrevistas se incluyó una pregunta abierta que fue muy reveladora en todos los casos.

Fue de gran utilidad para el posterior análisis de datos, que al finalizar cada entrevista, sintetizar la impresión y los temas principales surgidos en la entrevista a través de la

revisión de las notas de observación tomadas así como el intercambio de impresiones con el entrevistador colaborador.

La transcripción de las entrevistas conducidas en tailandés se realizó traduciéndolas directamente al español y posteriormente fueron corregidas por el entrevistador colaborador. Mertens (2013) aboga por el valor que tiene para la investigación que sea el propio investigador quien realice la transcripción, pues lejos de ser algo puramente mecánico, contribuye a construir un conocimiento profundo de los datos, no sólo de lo que el informante dice, la nota de emoción que lo acompaña, sino también de lo que caya, ya que los silencios pueden ser muy reveladores (p. 73).

Por ello, aunque fue una tarea ardua, se optó porque fuera la investigadora quien la realizara, tratando de ser lo más fiel posible en la traducción a lo expresado por los participantes, intentado recoger las expresiones comunicativas y los elementos emocionales. Cabe decir que esto fue posible por el nivel de comprensión del tailandés adquirido por la investigadora y por la ayuda de colaboradores.

4.6.2.2.-Otras fuentes de datos: *Análisis de documentos y notas de campo*

Otras fuentes de información escrita, pueden ser aquellas informaciones que existen y que son relevantes al tema de estudio, las cuales hay que identificar y lograr el acceso a ellas; y la información escrita por el propio investigador (Lichtman, 2006: 146).

Los documentos son evidencias de lo que la gente hizo y dijo, así como de lo que pensó. Se trata de material escrito que los participantes crearon con otros propósitos diferentes a los de la investigación, pero que capturan pensamientos, ideas y significados de los participantes, y por ello nos proporcionan una ventana a la mente humana (Lichtman, 2006: 146).

Para la presente investigación se analizaron diversos materiales producidos por la Universidad de Ramkhamhaeng para difusión interna, como calendarios de mesa,

periódico semestral, y otros documentos de la página web universidad (<http://www.ru.ac.th/th/>)

También utilizamos como fuente de datos las notas de campo así como los memos generados en el proceso de análisis de datos cualitativos, pues se trata igualmente de la constatación por escrito de los pensamientos del investigador surgidos durante este proceso. Siguiendo a Lichtman (2006), se trata de un material también escrito pero creado por el investigador y que proporciona información de su propio pensamiento y reacciones en relación al objeto de estudio y su efecto en él en los otros (pp. 146-147).

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos en los métodos de investigación mixtos, como es el caso de la presente investigación, está vinculado a la estrategia procedimental elegida. En cualquier caso, el análisis ocurre tanto dentro de la aproximación cuantitativa como cualitativa y a menudo entre las dos aproximaciones (Creswell, 2009:218).

Nuestro diseño es secuencial y comienza con una primera fase en la cual el análisis factorial, descriptivo y de contingencias de los datos cuantitativos nos ofrece el punto de partida para buscar una mayor explicación y comprensión del caso a través del análisis de datos obtenidos de la fase cualitativa.

5.1.- ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS

Los datos recabados mediante el cuestionario se sometieron a tratamiento cuantitativo a través del paquete Statistical Package for the Social Sciences 22 (SPSS). Se han ejecutado análisis estadísticos factoriales, descriptivos, y de contingencias. Los resultados obtenidos han servido para responder algunas de las preguntas de la investigación, pero también nos han planteado cuestiones que a su vez han sido punto de partida para la segunda fase del diseño de la investigación.

Se procedió, en un primer momento, a calcular el índice de correlación de los ítems con el conjunto de la escala y de los ítems entre sí. En función de los datos obtenidos se realizó una depuración de la escala eliminando los elementos que mostraran una

correlación negativa o menor de .20 con el conjunto de la escala. Sin embargo, se decidió, por interés para la finalidad de la investigación, mantener uno de los ítems a pesar de que mostraba una baja correlación, porque pensamos que las conclusiones que pudieran extraerse de su valoración podrían ser suficientemente interesantes como para justificar su inclusión como componente de la escala aún en detrimento de la fiabilidad del instrumento. Se eliminaron 11 reactivos, obteniéndose una escala final formada por 27 reactivos, que nos permitirán caracterizar cómo perciben su desarrollo profesional los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng. A pesar de la depuración realizada, se obtuvo un valor aceptable del coeficiente *Alfa de Cronbach*, lo que demuestra una adecuada fiabilidad del cuestionario.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.804	.809	27

Posteriormente se vio la conveniencia, a fin de alcanzar una mejor explicación, de dividir la escala original en dos escalas, una referida al contexto y otra a las funciones del profesor universitario. Cada una de ellas mostró una consistencia interna aceptable.

La escala referida al contexto está formada por 13 reactivos en los que se recoge la opinión que los docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng tienen sobre el ambiente general, los estudiantes, las condiciones de trabajo y los cambios incorporados con la evaluación para asegurar la calidad. Se obtuvo un índice *Alfa de Cronbach* de 0,726, que indica una consistencia interna aceptable.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.726	.728	13

La escala referida a las funciones del profesor universitario está formada por 14 reactivos, en los que se recoge la opinión de los profesores universitarios sobre sus funciones, su concepción sobre el desempeño docente y la enseñanza de calidad, así como aspectos motivacionales y vocacionales. El índice *Alfa de Cronbach* de 0,731 que se obtuvo muestra una consistencia interna adecuada.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.731	.749	14

5.1.1.- Variables profesionales que caracteriza la muestra

5.1.1.1.- Área de conocimiento:

Los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario muestran una característica similar a la población de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng, puesto que se observa un mayor predominio de profesores de la rama de humanidades y ciencias sociales (64,4%) sobre los de la rama científica (35,6%), como se puede apreciar en la tabla 15:

Tabla 15. Tabla de contingencia: área de conocimiento.

	Frecuencia	Porcentaje
Humanidades y Ciencias Sociales	134	64.4
Ciencias	74	35.6
Total	208	100.0

(Fuente: Elaboración propia)

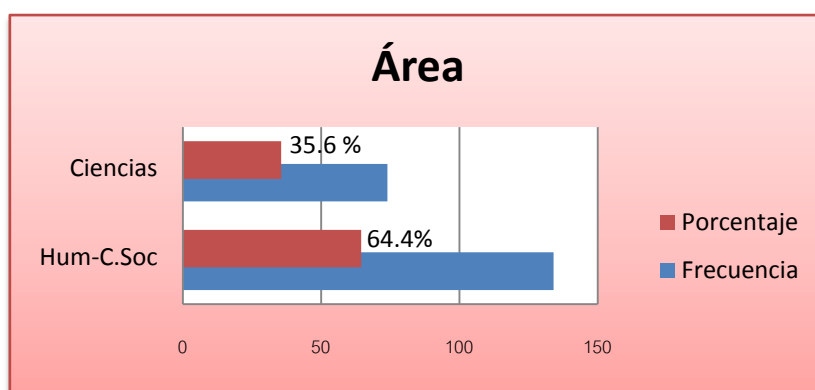


Figura 24: Frecuencia y porcentajes: área. (Fuente: Elaboración propia)

5.1.1.2.- Titulación:

Como era de esperar, obtuvimos un porcentaje menor de profesores que tuvieran el título de doctor, sólo un 43,3% de la muestra, frente al 56,7% de los profesores de la muestra que tienen título de Máster.

Tabla 16: Tabla de contingencia: titulación.

	Frecuencia	Porcentaje
Máster	118	56.7
Doctorado	90	43.3
Total	208	100.0

(Fuente: Elaboración propia)

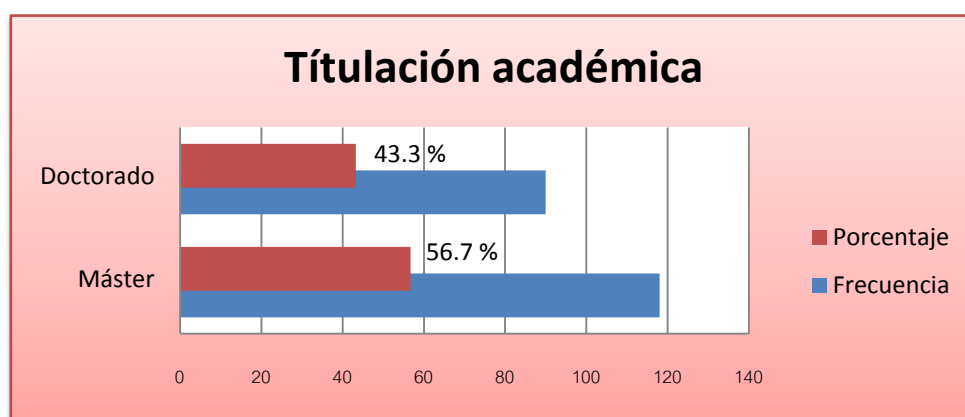


Figura 25: Frecuencia y porcentajes: titulación. (Fuente: Elaboración propia)

5.1.1.3.- Grado académico:

En relación al grado académico, apreciamos una significativa diferencia entre los tres grupos. El mayor porcentaje de profesores en la muestra tiene el grado de profesor, representan el 64,4%. Le sigue en porcentaje los que tienen el grado de Ayudante de Cátedra con un 21,6% y finalmente, los Adjuntos a la Cátedra representan el 13,9% de la muestra. Estos porcentajes vienen a ser similares a los que se dan en la población de los profesores de la Universidad de Ramkhamaheng.

Tabla 17. Tabla de contingencia: grado académico.

	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	134	64.4
Ayudante de Cátedra	45	21.6
Adjunto a la Cátedra	29	13.9
Total	208	100.0

(Fuente: Elaboración propia)

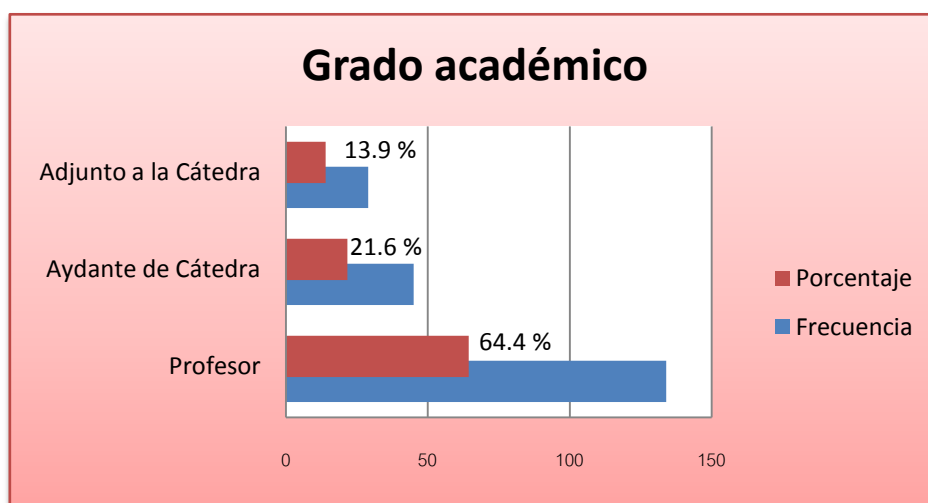


Figura 26: Frecuencia y porcentajes: grado académico.(Fuente: Elaboración propia)

Nos pareció interesante explorar si el grado académico estaba relacionado con la titulación. Para ello se aplicó la prueba de contraste no paramétrica Kruskal-Wallis, que detectó diferencias significativas en la distribución de los datos al combinar ambas variables.

Tabla 18: Nivel de significatividad inferior al nivel crítico con la variable de agrupación "Titulación". (Fuente: elaboración propia)

Test muestras independientes Kruskal-Wallis	
Variable de agrupación: "Titulación"	"Grado académico"
Nivel de significación	0.000

Nivel crítico de significatividad $p=0.05$

La tabla de contingencia (Tabla 18), mostró que existe una proporción significativamente más alta de título de Máster que de Doctorado en el grupo de los *Profesores*, el 68,7% de los docentes con título de Máster tienen el grado de Profesor, mientras que en el grupo de *Ayudante de Cátedra*, la proporción de Doctores (73,3%) es significativamente mayor que la de Máster (26,7%). En relación al grupo de *Adjuntos a la Cátedra* no se aprecian diferencias significativas.

Tabla 19: Tabla de contingencia: Titulación y grado académico. (Fuente: elaboración propia)

			Grado académico			Total
			Profesor	Ayudante de Cátedra	Adjunto a la Cátedra	
Titulación	Máster	Count	92	12	14	118
		% within Titulación	78.0%	10.2%	11.9%	100.0%
	Doctorado	Count	42	33	15	90
		% within Titulación	46.7%	36.7%	16.7%	100.0%
Total	Count		134	45	29	208
	% within Titulación		64.4%	21.6%	13.9%	100.0%

5.1.1.4.- Desempeño de algún cargo administrativo en la actualidad

Nos encontramos con un porcentaje significativamente mayor de profesores que no desempeña ningún cargo administrativo en la actualidad. Este grupo representa el 63,9% de la muestra. Los que sí desempeñan algún cargo administrativo en la actualidad representan el 30.8% de la muestra. Podemos observar también que hay un considerable porcentaje -el 5,3%- que no responde a esta pregunta.

Tabla 20. Tabla de contingencia: desempeña cargo administrativo actual.

	Frecuencia	Porcentaje
Si	64	30.8
No	133	63.9
N/C	11	5.3
Total	208	100.0

(Fuente: Elaboración propia)

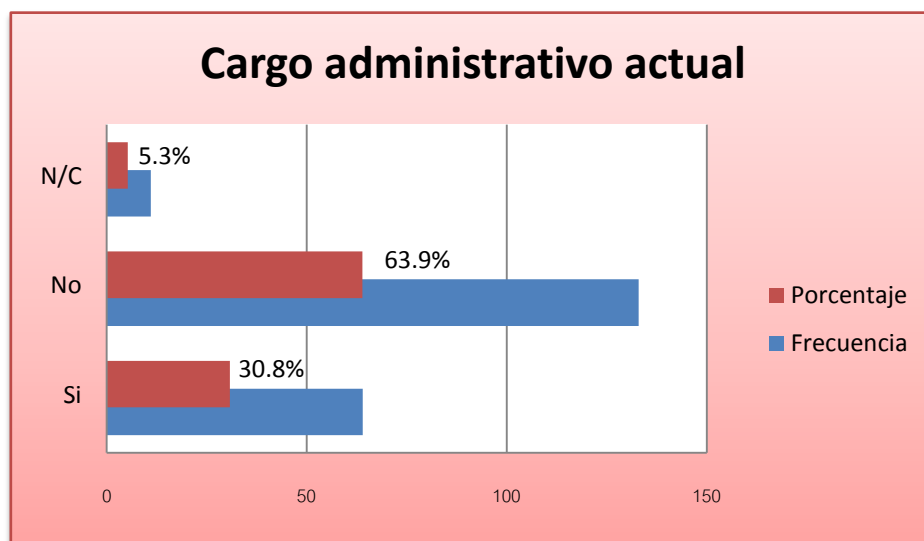


Figura 27: Frecuencia y porcentajes: cargo administrativo actual.(Fuente: Elaboración propia)

Al aplicar la prueba de contraste para ver si la distribución de las variables profesionales de la muestra variaban al agruparlas según tengan o no un cargo administrativo, sólo se detectó una relación significativa con la variable “antigüedad”.

Tabla 21: Nivel de significatividad inferior al nivel crítico con la variable de agrupación “Cargo administrativo”. (Fuente: elaboración propia)

Test muestras independientes Kruskal-Wallis	
Variable de agrupación: "Cargo administrativo"	"Antigüedad"
Nivel de significatividad	0.007

Nivel crítico de significatividad $p=0.05$

DESEMPEÑAR ALGÚN CARGO ADMINISTRATIVO Y ANTIGÜEDAD: dentro del grupo que no desempeñan ningún cargo administrativo en el momento que se aplicó el cuestionario, se observa un porcentaje mayor de docentes de entre 0 y 10 años de antigüedad -el 54,9% dentro de este grupo- que no desempeña ningún cargo

administrativo en el momento que se realizó la encuesta. Los docentes que no contestan a esta pregunta tienen, mayoritariamente, más de 11 años de antigüedad.

Tabla 22: Tabla de contingencia: Cargo administrativo y Antigüedad. (Fuente: elaboración propia).

			Antigüedad			Total
			0-10 years	11-20 years	More than 20 years	
Cargo administrativo actual	Si	Count	26	21	17	64
		% within Cargo	40.6%	32.8%	26.6%	100.0%
	No	Count	73	33	27	133
		% within Cargo	54.9%	24.8%	20.3%	100.0%
	N/C	Count	1	5	5	11
		% within Cargo	9.1%	45.5%	45.5%	100.0%
Total		Count	100	59	49	208
		% within Cargo	48.1%	28.4%	23.6%	100.0%

5.1.1.5.- Antigüedad:

En relación a la antigüedad, el mayor porcentaje corresponde a los profesores que tienen 10 o menos años de experiencia, y que son el 48,1% de la muestra. Junto a éstos nos encontramos con un 28,4% de profesores que tienen una experiencia de entre 11 y 20 años. Y finalmente, el porcentaje de profesores con gran experiencia está representado por el 23,6% de la muestra.

Tabla 23: Tabla de contingencia: desempeña cargo administrativo actual.

	Frecuencia	Porcentaje
0-10 años	100	48.1
11-20 años	59	28.4
Más de 20 años	49	23.6
Total	208	100.0

(Fuente: Elaboración propia)

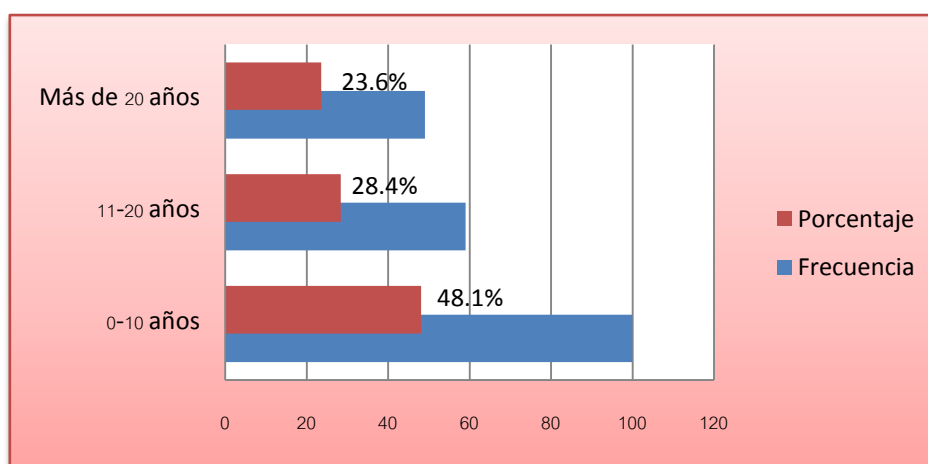


Figura 28: Frecuencia y porcentajes: antigüedad. (Fuente: Elaboración propia)

A través de las pruebas de contraste se han observado diferencias significativas al agrupar a los sujetos de la muestra según la antigüedad en relación a otras variables profesionales. Se describen a continuación.

Tabla 24: Nivel de significatividad inferior al nivel crítico con la variable de agrupación "Antigüedad". (Fuente: elaboración propia)

Test muestras independientes Kruskal-Wallis	Titulación	Grado académico
Variable de agrupación: "Antigüedad"	0.016	0.000

Nivel crítico de significatividad $p=0.05$

ANTIGÜEDAD Y GRADO ACADÉMICO: en nuestra muestra, el 98% de los docentes que tienen una antigüedad de entre 0 y 10 años sólo tienen el grado académico de Profesor y únicamente el 2% son adjuntos a la Cátedra. A su vez, en el grupo de Ayudantes de Cátedra, el 89,7% pertenecen al grupo de mayor antigüedad. Y el grupo más numeroso dentro de los Ayudantes de Cátedra es el que tiene una antigüedad entre 10 y 20 años (62,2%). Por lo tanto podemos concluir que el grado académico está fuertemente relacionado con la antigüedad.

Tabla 25: Tabla de contingencia: Antigüedad y Grado académico.(Fuente: Elaboración propia)

			Grado académico			Total
			Profesor	Ayudante de Cátedra	Adjunto a la Cátedra	
Antigüedad	0-10 years	Count	98	2	0	100
		% within Antigüedad	98.0%	2.0%	0.0%	100.0%
	11-20 years	Count	28	28	3	59
		% within Antigüedad	47.5%	47.5%	5.1%	100.0%
	More than 20 years	Count	8	15	26	49
		% within Antigüedad	16.3%	30.6%	53.1%	100.0%
Total		Count	134	45	29	208
		% within Antigüedad	64.4%	21.6%	13.9%	100.0%

ANTIGÜEDAD Y TITULACIÓN ACADÉMICA: dentro del grupo de menor antigüedad, se observa un mayor porcentaje (el 67%) que tienen el título de Máster. En los otros grupos de antigüedad la tendencia es inversa, es mayor el porcentaje de los docentes que tienen título de Doctor, el 52,5% para el grupo intermedio y el 53,1% dentro del grupo de más de 20 años de antigüedad. Lo que parece indicar que la mayoría de docentes obtiene el doctorado una vez que se ha incorporado a la docencia.

Tabla 26: Tabla de contingencia: Antigüedad y Titulación académica.(Fuente: Elaboración propia)

			Titulación		Total
			Máster	Doctorado	
Antigüedad	0-10 years	Count	67	33	100
		% within Antigüedad	67.0%	33.0%	100.0%
	11-20 years	Count	28	31	59
		% within Antigüedad	47.5%	52.5%	100.0%
	More than 20 years	Count	23	26	49
		% within Antigüedad	46.9%	53.1%	100.0%
Total		Count	118	90	208
		% within Antigüedad	56.7%	43.3%	100.0%

Como hemos visto que existe una asociación entre grado académico y titulación, y entre grado académico y antigüedad, parece conveniente ver cómo se comporta la muestra cuando asociamos estas tres variables.

En primer lugar analizando la distribución de la muestra dentro del grupo de los docentes con título de Máster, hay dos datos que destacan. Uno es que el 72,8% de los que son Profesores, son también los de menos antigüedad, entre 0 y 10 años. Y el otro dato que cabe destacar es que todos los Adjuntos a la Cátedra dentro del grupo de Máster, tienen más de 20 años de antigüedad.

Al analizar la distribución que aparece dentro del grupo de los que tienen título de Doctor, vemos que cuando se combina con el grado académico de “Profesor”, el 93,9% tienen entre 0 y 10 años de antigüedad. También se aprecia un predominio de los docentes con una antigüedad intermedia, entre 11 y 20 años, dentro del grupo de los “Ayudantes de Cátedra”. Mientras, en el grupo de los “Adjuntos a la Cátedra”, que tienen título de doctor, el 80% tienen más de 20 años de antigüedad en la docencia en esta Universidad.

Se puede apreciar, igualmente, que los pocos “Ayudante a la Cátedra” que tienen una antigüedad de menos de 11 años, tienen el título de “Doctor”, y ninguno con el de “Máster”. Mientras que en el grupo de los “Adjuntos a la Cátedra” encontramos docentes tanto con una titulación como con la otra, pero todos con más de 20 años de experiencia. Esto parece indicar que, como sucede en las universidades de todo el mundo, cada vez es más necesario el título de Doctor para progresar en el grado académico, pero que en años precedentes, no fue así en la Universidad de Ramkhamhaeng.

Tabla 27: Tabla de contingencia: Titulación académica y Grado académico y Antigüedad. (Fuente: Elaboración propia)

Titulación				Antigüedad			Total
				0-10 years	11-20 years	More than 20 years	
Máster	Grado Académico	Profesor	Count	67	20	5	92
			% within Grado académico	72.8%	21.7%	5.4%	100.0%
		Ayudante de Cátedra	Count	0	8	4	12
			% within Grado académico	0.0%	66.7%	33.3%	100.0%
		Adjunto a la Cátedra	Count	0	0	14	14
			% within Grado académico	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
		Total	Count	67	28	23	118
			% within Grado académico	56.8%	23.7%	19.5%	100.0%
Doctorado	Grado Académico	Profesor	Count	31	8	3	42
			% within Grado académico	73.8%	19.0%	7.1%	100.0%
		Ayudante de Cátedra	Count	2	20	11	33
			% within Grado académico	6.1%	60.6%	33.3%	100.0%
		Adjunto a la Cátedra	Count	0	3	12	15
			% within Grado académico	0.0%	20.0%	80.0%	100.0%
		Total	Count	33	31	26	90
			% within Grado académico	36.7%	34.4%	28.9%	100.0%

5.1.2.- Escala: Contexto de la labor profesional

5.1.2.1.- Análisis factorial de la escala “Contexto de la labor profesional”

A fin de caracterizar la percepción que los profesores de la Universidad de Ramkhamheng tienen sobre el contexto en el cual desarrollan su labor profesional, exploramos en los datos indagando si la relación entre los distintos ítems mostraba una estructura coherente al modelo teórico del que partíamos. Para comprobar que el análisis factorial fuera pertinente, se realizaron la prueba de la medida de *adecuación muestral KMO* (Kaiser-Meyer-Olkin), con el criterio de que si obteníamos un valor menor de 0,5 no se podría realizar el análisis factorial, junto con la *prueba de esfericidad de Barlett*. Igualmente utilizamos como criterio el valor *Determinante*, en cuyo caso, los valores próximos a cero indican la pertinencia del análisis factorial.

Tabla 28: Estadísticos de adecuación del análisis factorial para la escala contexto. (Fuente: elaboración propia)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.670
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	616.344
	df	78
	Sig.	.000
Determinante		.047

El valor de la *adecuación muestral KMO* es mayor de 0,6 indicando una adecuación aceptable. La prueba de *esfericidad de Barlett* nos permite rechazar la Hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. El valor del *Determinante* (0,047) es próximo a cero. Todo esto nos indica la pertinencia de realizar un análisis factorial con los elementos de la escala de contexto.

Tras comprobar la adecuación del análisis factorial para la escala, y puesto que no había motivos para pensar en la independencia de los factores, se aplicó a los datos el análisis de Componentes principales con rotación oblicua Varimax con la normalización de Kaiser. Se obtuvieron inicialmente 5 factores que explicaban el 65,66% de la varianza. Analizando el Figura de sedimentación se vio que el número de factores óptimo era tres. El porcentaje de varianza que podemos explicar contres factores es de 48,83 como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 29: Porcentaje de varianza explicada por tres factores en la escala de contexto. (Fuente: elaboración propia)

Component	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.139	24.150	24.150	2.265	17.426	17.426
2	1.850	14.231	38.381	2.110	16.229	33.655
3	1.358	10.448	48.829	1.973	15.174	48.829

Extraction Method: Principal Component Analysis.

La composición de los tres factores resultantes pasa a describirse a continuación.

Factor	Denominación	%Varianza explicada	Ítems
I	Aspectosnegativos	17.4%	35, 36, 42, 10
II	Ambiente general	16.2%	1, 2, 3
III	Condiciones de trabajo	1.9%	7, 11, 12, 22, 5, 4

Tabla 30: Composición de la escala "Contexto" (Fuente: elaboración propia)

En la siguiente tabla se muestra el peso de cada ítem en la matriz de factores rotados:

Ítems	I	II	III
35 A través de la evaluación de la calidad de la enseñanza mi desempeño docente ha mejorado	0.890		
36 La evaluación de la calidad estimula a que los profesores cambiemos la forma de docencia	0.839		
42 Con la evaluación de la calidad de la enseñanza tengo una mayor actividad de investigación	0.663		
10 Los alumnos llegan a la universidad con un adecuado nivel de conocimientos y destrezas	0.474		
1 El clima laboral con los compañeros es bueno		.776	
3 Los profesores comparten sus experiencias sobre la enseñanza		.733	
2 El ambiente de las clases es estimulador		.662	
12 La imagen social de esta universidad condiciona la actitud de los alumnos			0.726
7 En las aulas hay diversidad en edad y aprendizajes previos favorecido por el sistema			0.628
11 La actitud de respeto hacia el profesor es una costumbre extendida entre los alumnos			0.539
22 La flexibilidad en el horario es bastante conveniente			0.528
5 La mayoría de las aulas reúnen las condiciones para realizar una enseñanza innovadora			0.408
4 Los medios técnicos con los que cuento para desarrollar mi trabajo son adecuados			0.393

Tabla 31: Peso de cada ítem en la matriz de factores rotados de la escala "Contexto" (Elaboración propia)

5.1.2.1.1.- Aspectos negativos del contexto en el que se desarrolla la labor profesional.

El primer factor que destaca en la caracterización que la muestra de docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng hacen de su contexto laboral se refiere a dos aspectos, en primer lugar, a la incidencia que tiene el sistema de evaluación para asegurar la calidad que lleva a cabo la Universidad siguiendo lo estipulado a nivel ministerial y por los órganos competentes, como ya se ha explicado a lo largo de la presente investigación. Y en segundo lugar, encontramos que el otro elemento de esta categoría hace referencia al nivel de conocimientos y destrezas con que los estudiantes llegan a la Universidad. En este último aspecto el porcentaje de desacuerdo no es tan abultado como en el anterior. Lo podemos ver en la tabla de porcentajes y descriptivos de tendencia central y de dispersión que se muestra a continuación.

Tabla 32: Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión de “*aspectos negativos del contexto en el que se desarrolla la labor docente*”

Ítems	Porcentaje				Media	Moda	DesvTípica
	1	2	3	4			
35.- A través de la evaluación de la calidad de la enseñanza mi desempeño docente ha mejorado	38.9	36.1	18.8	6.3	1.92	1	.908
36.- La evaluación de la calidad estimula a que los profesores cambiemos la forma de docencia	35.1	34.6	20.2	10.1	2.05	1	.979
42.- Con la evaluación de la calidad de la enseñanza tengo una mayor actividad de investigación	37.5	34.1	18.3	10.1	2.01	1	.983
10.- Los estudiantes llegan a la universidad con un adecuado nivel de conocimientos y destrezas	7.2	48.1	41.3	3.4	2.41	2	.675

(Fuente: elaboración propia)

En vista de los resultados se puede decir que los docentes de la muestra hacen una valoración negativa de este sistema, aunque no se puede desdeñar que para algunos sí ha servido para cambiar mejorar y les ha estimulado a cambiar su forma de impartir las clases. También indica que un elemento desfavorable del entorno laboral para los

docentes es que los estudiantes llegan a la universidad con un nivel insuficiente de destrezas y conocimientos. En la siguiente gráfica mostramos los datos de forma esquemática.

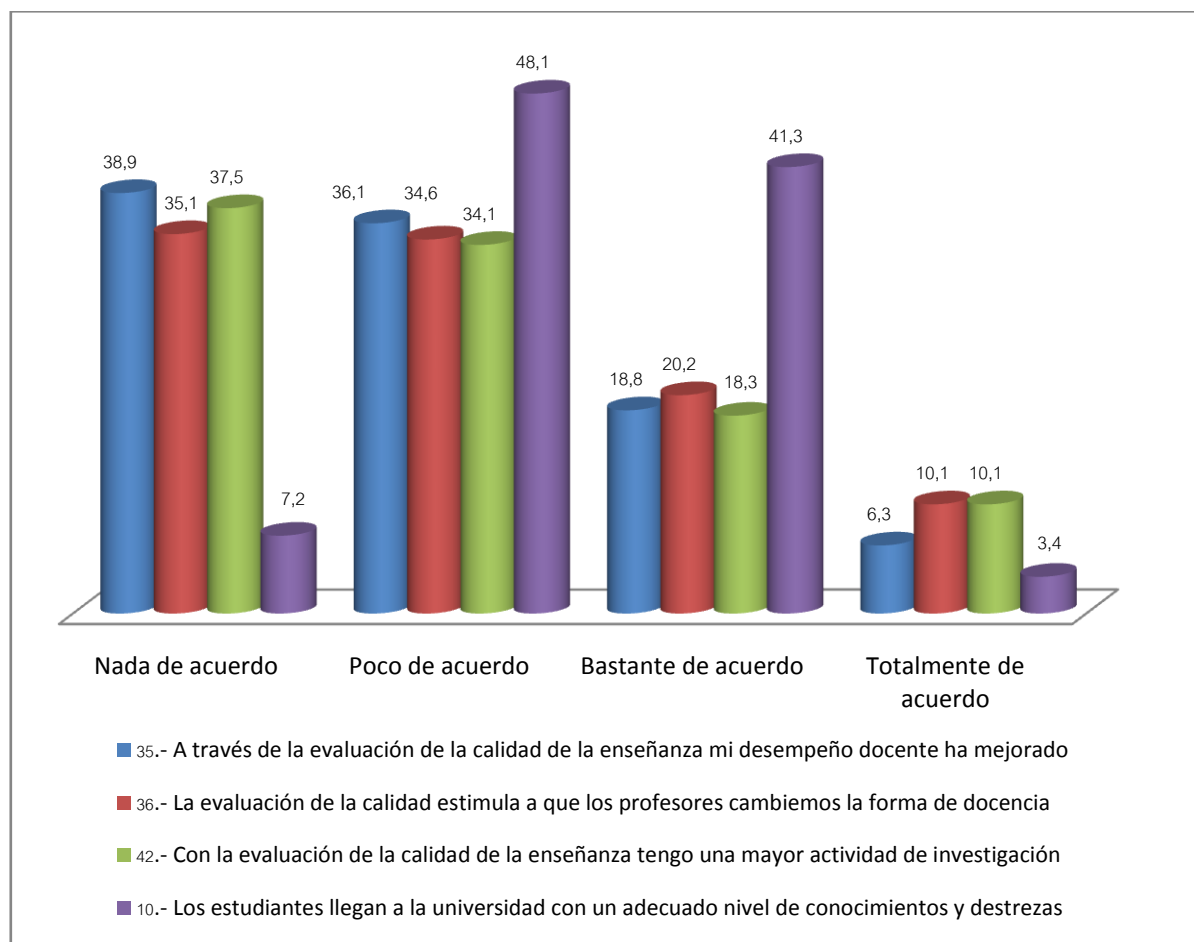


Figura 29:Figura de barras del factor “aspectos negativos del contexto en el que se desarrolla la labor docente”. (Fuente: elaboración propia)

A fin de determinar si las opiniones de los docentes sobre estos aspectos del contexto están condicionadas por alguna de las variables profesionales, esto es, si los docentes que tienen una opinión más negativa sobre alguno de estos aspectos son los mismos que comparten alguno de los parámetros profesionales recogidos, se aplicó a las variables el contraste no paramétrico de Kruskal-Wallis. No se encontraron diferencias significativas salvo en el ítem 10 en relación a la antigüedad, cuyo nivel de significatividad, 0.027, es inferior al nivel crítico $p=0.05$.

Tabla 33: Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor "aspectos negativos del contexto" con las variables profesionales. (Fuente: elaboración propia)

Test de muestras independientes <i>Kruskal-Wallis</i>				
Variable de agrupación:	Ítem 10	Ítem 35	Ítem 36	Ítem 42
"Área conocimiento"	0.733	0.169	0.063	0.637
"Titulación"	0.396	0.331	0.232	0.778
"Grado académico"	0.597	0.282	0.597	0.425
"Cargo administrativo actual"	0.325	0.075	0.185	0.483
"Antigüedad"	0.027	0.653	0.400	0.983

Nivel crítico de significatividad $p=0.05$

Se procedió, entonces a realizar una tabla de contingencia que nos permitiera analizar la naturaleza de esa diferencia. Encontramos que el mayor número de docentes que perciben que los estudiantes no llegan a la universidad con un adecuado nivel de conocimientos y de destrezas, es el grupo de los que cuentan con más de 20 años de antigüedad, con un 71,5%, seguido del grupo de docentes de menor antigüedad. Por el contrario, un 50,8% y un 5,1% del grupo de entre 11 y 20 años, se muestran bastante y muy de acuerdo, respectivamente, por lo que consideran que el nivel con el que los estudiantes llegan a la universidad es adecuado en mayor medida que los otros dos grupos.

Tabla 34: Tabla de contingencia entre Antigüedad y el ítem 10. (Fuente: elaboración propia)

10.-Los estudiantes llegan a la universidad con un adecuado nivel de conocimientos y destrezas							Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastant e de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Antigüedad	0-10 years	Count	6	48	42	4	100
		% within Antigüedad	6.0%	48.0%	42.0%	4.0%	100.0 %
	11-20 years	Count	5	21	30	3	59
		% within Antigüedad	8.5%	35.6%	50.8%	5.1%	100.0 %
	More than 20 years	Count	4	31	14	0	49
		% within Antigüedad	8.2%	63.3%	28.6%	0.0%	100.0 %
Total	Count	15	100	86	7	208	
	% within Antigüedad	7.2%	48.1%	41.3%	3.4%	100.0 %	

5.1.2.1.2.- Ambiente laboral general.

El segundo factor que caracteriza la opinión que los docentes de la muestra tienen sobre el contexto se refiere al clima laboral con los compañeros, sobre el que tienen una apreciación positiva, pues el 82,2% están bastante y totalmente de acuerdo en que es bueno, no obstante hay un significativo 17,8% que se muestran una opinión contraria. Se observa una mayor diversidad al opinar sobre el clima de colaboración en relación a los temas docentes, con un porcentaje mayor que en la cuestión anterior; encontramos que aunque la mayoría parece que percibe que sí se comparten las experiencias docentes, hay un 40,9% que se muestra poco o nada de acuerdo. Por otra parte, con respecto al ambiente de las clases en general, el 56,3% lo percibe como bastante estimulante, sin embargo, para el 23,1% resulta un poco menos estimulante.

Tabla 35: Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión del factor “Ambiente laboral general. (Fuente: Elaboración propia)

Items	Porcentajes				Media	Moda	DesvTípica
	1	2	3	4			
1.- El clima laboral con los compañeros es bueno	1.0	16.8	51.0	31.3	3.13	3	.711
3.- Los profesores comparten sus experiencias sobre la enseñanza	4.8	36.1	41.8	17.3	2.72	3	.805
2.- El ambiente de las clases es estimulador	3.4	23.1	56.3	17.3	2.88	3	.725

Por todo ello, podemos concluir que, en general, según la opinión de los docentes de la muestra el ambiente general tanto entre los compañeros como en las aulas es bueno, sin que esté exento de alguna problemática, siendo, no obstante el ambiente de las clases el que recibe un porcentaje mayor de acuerdo y el compartir entre los compañeros sobre temas referentes a la docencia el que recibe un mayor porcentaje de desacuerdo. Lo vemos representado gráficamente en la figura siguiente.

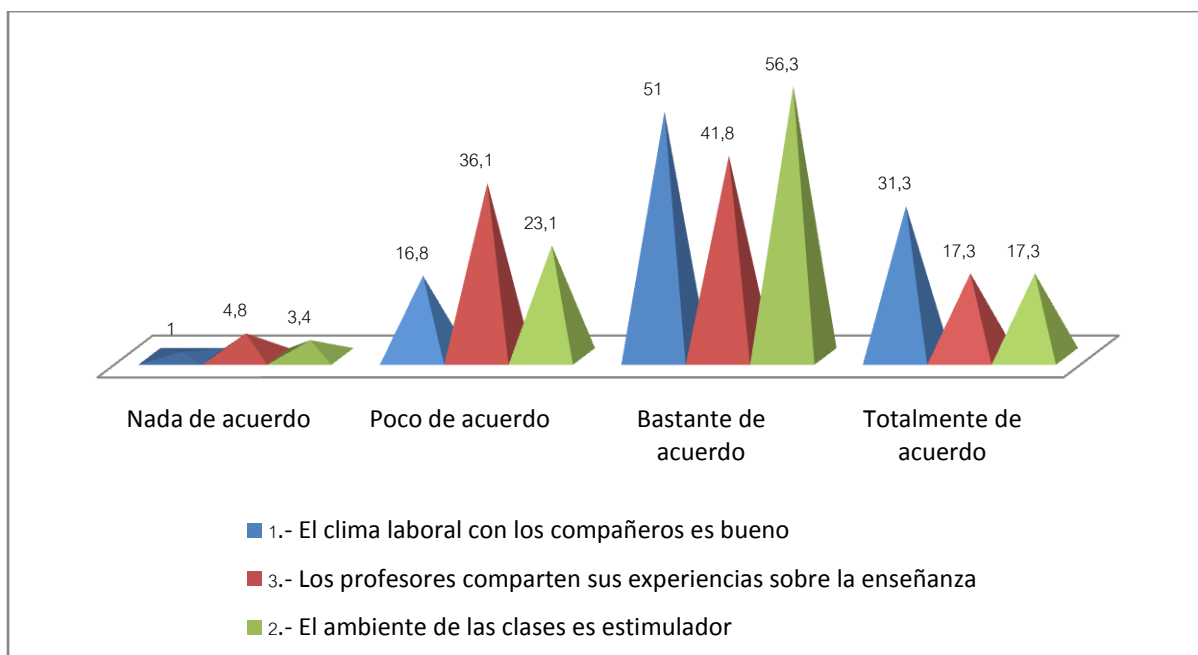


Figura 30:Figura de barras del factor “ambiente laboral general”.(Fuente: Elaboración propia)

También quisimos averiguar si había diferencias en la distribución observada para cada ítem de este factor que pudiera ser diferente al agrupar las respuestas en función de las variables profesionales. Sin embargo, el contraste de hipótesis de Kruskal-Wallis para muestras no paramétricas no alcanzó un nivel de significatividad inferior al nivel crítico $p=0.05$ en ninguno de las agrupaciones en ninguno de los tres ítems. Por lo que podemos afirmar que, en general, los docentes de la muestra están bastante de acuerdo con que el clima laboral entre los compañeros es bueno, con que entre ellos se comparte en temas relativos a la docencia y en mayor medida, con que el ambiente de las clases es estimulador, independientemente del área al que pertenezcan, de la titulación, el grado académico o la antigüedad que tengan, y de si tienen desempeñan algún cargo administrativo o no.

Tabla 36: Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor “ambiente laboral general” con las variables profesionales. (Fuente: elaboración propia)

Test muestras independientes Kruskal-Wallis			
Variable de agrupación:	Ítem 1	Ítem 3	Ítem 2
"Área conocimiento"	0.485	0.842	0.071
"Titulación"	0.219	0.997	0.493
"Grado académico"	0.474	0.659	0.369
"Cargo administrativo actual"	0.334	0.480	0.616
"Antigüedad"	0.412	0.288	0.063

Nivel crítico de significatividad $p=0.05$

5.1.2.1.3.- Condiciones de trabajo.

El tercer factor que caracteriza la opinión que tienen los docentes de la muestra sobre el contexto está conformado por una serie de aspectos del entorno que influyen en cómo se desarrolla su labor profesional (Tabla 37).

Un primer conjunto de elementos están referidos a la labor docente, y a los estudiantes (12, 7, 11, 5). Nos encontramos que, en relación con los estudiantes, el 91,9% de la muestra opina que la imagen social de la Universidad de Ramkhamhaeng condiciona la actitud de los estudiantes, y el 77,4% opina que entre éstos es una costumbre extendida la actitud de respeto hacia el profesor.

Tabla 37: Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión del factor “Condiciones de trabajo”. *(Elaboración propia)*

Items	Porcentaje				Media	Moda	DesvTípica
	1	2	3	4			
12.- La imagen social de esta universidad condiciona la actitud de los estudiantes	0	8.1	51.0	40.9	3.33	3	.621
7.- En las aulas hay diversidad en edad y aprendizajes previos favorecido por el sistema	5.3	22.1	43.3	29.3	2.97	3	.853
11.- La actitud de respeto hacia el profesor es una costumbre extendida entre los estudiantes	.5	22.1	49.0	28.4	3.05	3	.724
22.- La flexibilidad en el horario es bastante conveniente	2.4	13.9	54.8	28.8	3.10	3	.719
5.- La mayoría de las aulas reúnen las condiciones para realizar una enseñanza innovadora	7.2	39.9	42.3	10.6	2.56	3	.778
4.- Los medios técnicos con los que cuento para desarrollar mi trabajo son adecuados	0	9.1	55.3	35.6	3.26	3	.616

Con respecto a las condiciones en las aulas, el 72,6% se muestran de acuerdo en la diversidad de edad y aprendizajes previos que hay en las aulas es favorecida por el sistema. Por otro lado encontramos diversidad de opiniones respecto de las condiciones de las aulas, pues si bien para la mayoría (52,9%), éstas reúnen las condiciones necesarias para una enseñanza innovadora, encontramos un significativo 39,9% que

está poco de acuerdo y un 7,2% que no está nada de acuerdo, es decir, que para el 47,1% las aulas no reúnen las condiciones necesarias para una docencia innovadora.

El segundo grupo está formado por dos elementos referidos a otras condiciones laborales como el horario y los medios técnicos. Sólo un 9,1% de la muestra considera que los medios con los que cuenta para desarrollar su trabajo no son tan adecuados, con un 55,3% para quienes son bastante adecuados. También la flexibilidad del horario es considerada como bastante conveniente por el 83,6%. Por lo que podemos decir que la mayoría tiene una buena opinión de las condiciones laborales relativas al horario y a los medios técnicos con los que cuentan para su trabajo. En la figura 31 lo vemos de forma gráfica.

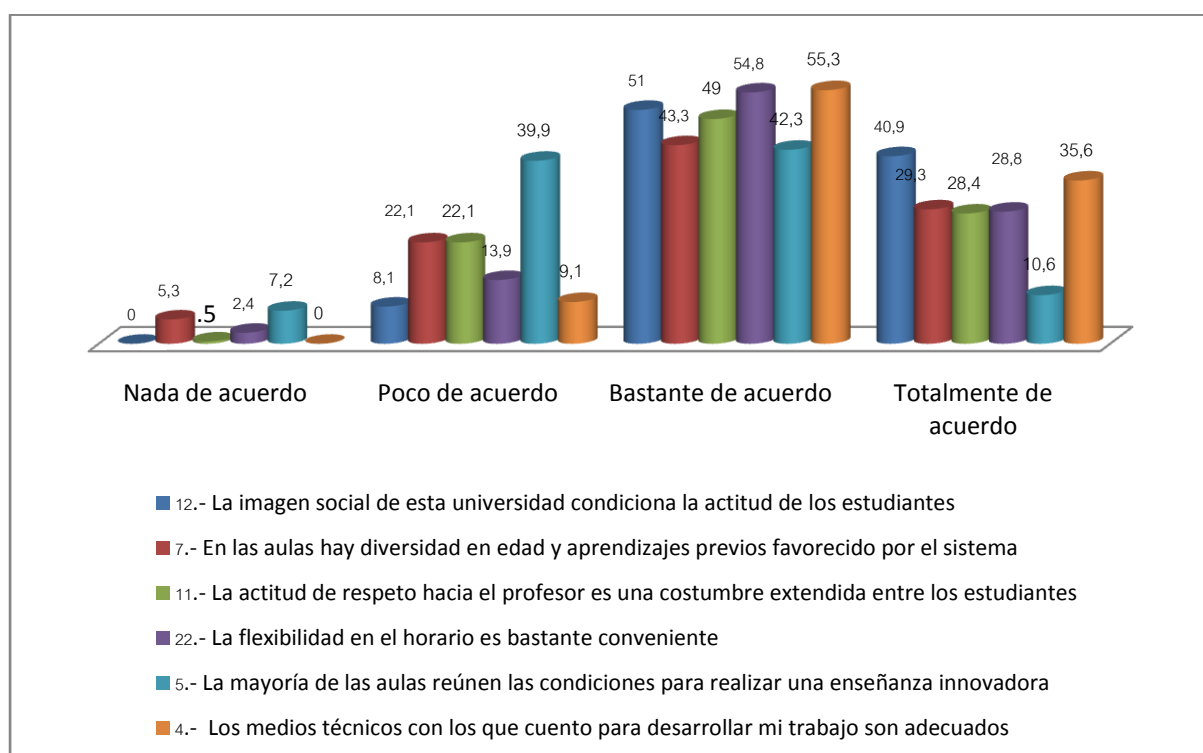


Figura 31: Figura de barras del factor "Condiciones de trabajo" (Elaboración propia)

Las condiciones de las aulas para realizar una enseñanza innovadora engloba el mayor porcentaje de desacuerdo, mientras que los medios técnicos engloban el mayor porcentaje de acuerdos.

Quisimos averiguar si la percepción sobre el contexto que mostraron los docentes de la muestra presentaría algún otro patrón en función de alguna de las variables profesionales. Se utilizó para ello la prueba de contraste de hipótesis y las tablas de contingencia.

Tabla 38: Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor "Condiciones de trabajo" con las variables profesionales. (*Fuente: elaboración propia*)

Test de muestras independientes Kruskal-Wallis						
	Ítem 12	Ítem 7	Ítem 11	Ítem 22	Ítem 5	Ítem 4
Variable de agrupación: "Área conocimiento"	0.484	0.409	0.789	0.688	0.000	0.454
Variable de agrupación: "Titulación"	0.134	0.100	0.078	0.151	0.978	0.000
Variable de agrupación: "Grado académico"	0.431	0.692	0.222	0.121	0.143	0.005
Variable de agrupación: "Cargo administrativo"	0.104	0.001	0.272	0.296	0.852	0.355
Variable de agrupación: "Antigüedad"	0.383	0.852	0.364	0.039	0.077	0.020

Nivel crítico de significatividad $p=0.05$

Al agrupar la muestra según el área de conocimientos y asociarlo con los elementos de este factor, la prueba de Kruskal-Wallis sólo nos permite rechazar la hipótesis nula de la igualdad de distribuciones al obtener una significación de .000 entre la valoración al ítem 5 y el área de conocimientos. Explorando la tabla de contingencias encontramos lo siguiente: en nuestra muestra, los docentes del área de humanidades y ciencias sociales tienden estar menos de acuerdo en que las aulas tienen las condiciones adecuadas para una enseñanza innovadora, y los de ciencias muestran una tendencia significativamente mayor a considerar que las aulas son adecuadas a este fin.

Tabla 39: Tabla de contingencia: Área y el ítem 5. *(Fuente: elaboración propia)*

5.- La mayoría de las aulas reúnen las condiciones para realizar una enseñanza innovadora							Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Área	HumSoc	Count	14	61	50	9	134
		% within área	10.4%	45.5%	37.3%	6.7%	100.0%
	Ciencias	Count	1	22	38	13	74
		% within área	1.4%	29.7%	51.4%	17.6%	100.0%
Total		Count	15	83	88	22	208
		% within área	7.2%	39.9%	42.3%	10.6%	100.0%

Se detectó otra relación, entre el ítem 4 al agrupar la muestra en función de la titulación, con un nivel de significatividad de .000 en la prueba Kruskal-Wallis, observándose un mayor número de docentes que consideran que los medios técnicos que tienen a su disposición para realizar su labor son adecuados, pertenecientes al grupo de Doctores. La diferencia es aún mayor entre los que están poco de acuerdo en que sean adecuados, con un número significativamente mayor de docentes con título de Máster.

Tabla 40: Tabla de contingencia entre “Titulación” y el ítem 4 *(fuente: elaboración propia)*

			4.-Los medios técnicos con los que cuento para desarrollar mi trabajo son adecuados			Total
			Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Titulación	Máster	Count	16	72	30	118
		% within Titulación	13.6%	61.0%	25.4%	100.0%
	Doctorado	Count	3	43	44	90
		% within Titulación	3.3%	47.8%	48.9%	100.0%
Total		Count	19	115	74	208
		% within Titulación	9.1%	55.3%	35.6%	100.0%

También en relación a esta cuestión encontramos una diferente forma de opinar de los docentes agrupados según el grado académico, con un nivel de significatividad en la prueba de Kruskal-Wallis de .005. Vemos en la tabla de contingencia que en este caso los que se muestran menos de acuerdo con la adecuación de los medios técnicos son el grupo de Profesores. Además, dentro del grupo de Ayudantes de Cátedra el mayor porcentaje responde estar totalmente de acuerdo en la adecuación de los medios técnicos, mientras que la mayoría en el grupo de Profesores y de Adjuntos a la Cátedra corresponde a los que dicen estar bastante de acuerdo.

Tabla 41: Tabla de contingencia entre Grado académico y el ítem 4 (*Fuente: elaboración propia*)

		4.-Los medios técnicos con los que cuento para desarrollar mi trabajo son adecuados			Total
			Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Grado académico	Profesor	Count	16	80	38
		% within Grado académico	11.9%	59.7%	28.4%
	Ayudante de Cátedra	Count	1	21	23
		% within Grado académico	2.2%	46.7%	51.1%
	Adjunto a la Cátedra	Count	2	14	13
		% within Grado académico	6.9%	48.3%	44.8%
Total		Count	19	115	74
		% within Grado académico	9.1%	55.3%	35.6%

Si analizamos los resultados en función de la antigüedad, encontramos diferencias significativas en dos elementos. Una también en relación con la adecuación de los medios técnicos con una significatividad de .020. Encontramos que también es mayor el porcentaje de los docentes que los consideran menos adecuados entre el grupo de menor antigüedad, y por el contrario, en el grupo de los de mayor antigüedad el mayor porcentaje corresponde a los que están totalmente de acuerdo que su adecuación.

Vemos por tanto, que la apreciación que los docentes tienen sobre la adecuación de los medios de trabajo, depende de diversos factores, como la titulación, el grado académico y la antigüedad. Parece poco probable que se deba a una diferente distribución de los medios pero tal vez a las distintas necesidades. Los que se muestran menos de acuerdo en la adecuación de los medios con los que cuentan son los que tienen grado académico de Profesor, los que tienen entre 0 y 10 años de antigüedad y los que tienen título de Máster. Y los que muestran mayor conformidad son los que tienen más antigüedad, que coincide también con los que tienen grado académico de Adjunto a la Cátedra. Otro porcentaje significativo que muestra gran conformidad es el de los Ayudantes de Cátedra, que coincide mayoritariamente, como hemos visto, con el grupo que tiene una antigüedad entre 11 y 20 años. Parece por ello relacionado con las nuevas tecnologías que suele estar mayoritariamente asociado a grupos de menor edad (asumiendo que la antigüedad se puede equiparar con la edad)

Tabla 42: Tabla de contingencia entre Antigüedad y el ítem 4. *(Fuente: elaboración propia)*

4.-Los medios técnicos con los que cuento para desarrollar mi trabajo son adecuados						Total
			Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Antigüedad	0-10 years	Count	13	60	27	100
		% within Antigüedad	13.0%	60.0%	27.0%	100.0%
	11-20 years	Count	2	33	24	59
		% within Antigüedad	3.4%	55.9%	40.7%	100.0%
	More than 20 years	Count	4	22	23	49
		% within Antigüedad	8.2%	44.9%	46.9%	100.0%
Total		Count	19	115	74	208
		% within Antigüedad	9.1%	55.3%	35.6%	100.0%

Al hacer agrupaciones según el desempeño de algún cargo administrativo, podemos rechazar la hipótesis nula con un nivel de significación de .001 en la prueba Kruskal-Wallis en relación a la diversidad en las aulas (ítem 7). Vemos un mayor porcentaje de docentes que no están nada de acuerdo o poco de acuerdo dentro del grupo de docentes que no tiene cargo administrativo; parece que los que tienen cargo administrativo lo percibieran más.

Tabla 43: Tabla de contingencia entre Cargo administrativo y el ítem 7 (*Fuente: elaboración propia*)

7.- En las aulas hay diversidad en edad y aprendizajes previos favorecido por el sistema							Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Cargo administrativo	Si	Count	0	7	30	27	64
		% within Cargo	0.0%	10.9%	46.9%	42.2%	100.0%
	No	Count	11	35	54	33	133
		% within Cargo	8.3%	26.3%	40.6%	24.8%	100.0%
	N/C	Count	0	4	6	1	11
		% within Cargo	0.0%	36.4%	54.5%	9.1%	100.0%
Total		Count	11	46	90	61	208
		% within Cargo	5.3%	22.1%	43.3%	29.3%	100.0%

En relación a la conveniencia de la flexibilidad en el horario (ítem 22) se observa una mayor tendencia a verlo no tan conveniente en el grupo de menor antigüedad. Los porcentajes de desacuerdo entre los grupos según la antigüedad disminuyen a medida que aumenta la antigüedad.

Tabla 44: Tabla de contingencia entre Antigüedad y el ítem 22 (*Fuente: elaboración propia*)

22.- La flexibilidad en el horario es bastante conveniente							Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Antigüedad	0-10 years	Count	4	18	55	23	100
		% within Antigüedad	4.0%	18.0%	55.0%	23.0%	100.0%
	11-20 years	Count	1	6	34	18	59
		% withinAntigüedad	1.7%	10.2%	57.6%	30.5%	100.0%
	More than 20 years	Count	0	5	25	19	49
		% within Antigüedad	0.0%	10.2%	51.0%	38.8%	100.0%
Total	Count	5	29	114	60	208	
	% withinAntigüedad	2.4%	13.9%	54.8%	28.8%	100.0%	

5.1.3.- Escala: Funciones del profesor universitario

5.1.3.1.- Análisis factorial de la escala “Funciones del profesor universitario”

A fin de caracterizar la percepción que los profesores de la Universidad de Ramkhamheng tienen sobre las funciones del profesor universitario quisimos saber si la relación entre los ítems de esta escala mostraba que nos permitiera dar una explicación coherente del fenómeno. Para ello, en primer lugar, comprobamos que el análisis factorial era pertinente, se realizaron las pruebas de la medida de *adecuación muestral KMO* (Kaiser-Meyer-Olkin), y la *prueba de esfericidad de Barlett*, junto con el valor *Determinante*.

Tabla 45: Estadísticos de adecuación del análisis factorial para la escala “Funciones”. (*Fuente: elaboración propia*)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.739
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	594.059
	df	91
	Sig.	.000
Determinante		.052

La *adecuación muestral KMO* arrojó un valor mayor de 0,7 lo que indica una adecuación aceptable. La prueba de *esfericidad de Barlett* nos permite rechazar la Hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. El valor del *Determinante* (0,052) es próximo a cero, por lo tanto, podemos concluir que el análisis factorial de los elementos de la escala “Funciones del profesor universitario” es adecuado.

Seguidamente se realizó del análisis factorial, asumiendo la no independencia de los factores. Se aplicó el análisis de Componentes principales con rotación oblicua Varimax con la normalización de Kaiser. Se obtuvieron inicialmente 5 factores que explicaban el - 60% de la varianza. Analizando el Figura de sedimentación se vio que el número de factores óptimo era cuatro. Al forzar la extracción de factores a cuatro, el porcentaje de varianza que podemos explicar es de 55,38. Se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 46: Porcentaje de varianza explicada por cuatro factores en la escala "Funciones". (Fuente: elaboración propia)

Component	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.445	24.606	24.606	2.358	16.840	16.840
2	1.747	12.481	37.087	2.137	15.263	32.103
3	1.358	9.698	46.785	1.687	12.051	44.153
4	1.204	8.601	55.386	1.573	11.232	55.386

Extraction Method: Principal Component Analysis.

La composición de los cuatro factores resultantes es la siguiente:

Factor	Denominación	%Varianza explicada	Ítems
I	Concepción de la función docente	16.8%	25, 26, 27, 17
II	Función investigadora y gestora	15.2%	15, 16, 19
III	Concepción de la docencia eficiente	12.1%	29, 30, 34
IV	Vocación y motivación	11.2%	13, 23, 24

Tabla 47: Composición de la escala "Funciones". (Fuente: elaboración propia)

En la siguiente tabla se puede ver el peso de los reactivos en cada factor:

Escala: FUNCIONES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO					
Ítems		I	II	III	IV
26	El profesor tiene que desarrollar en los alumnos las destrezas cognitivas	.798			
27	El profesor tiene que incentivar en los alumnos el deseo de aprender	.796			
25	La adquisición de conocimientos correspondientes a la asignatura es lo más importante	.698			
17	El ejemplo de algunos de mis profesores me sirve de referencia para ser profesor	.414			

15	El poder dedicarme a la investigación me impulsó a ser profesor universitario	.779
19	Hago investigación y escribo artículos científicos para mejorar mi grado académico	.702
16	La función gestora del profesor universitario es importante	.657
29	Conocer bien la materia que se imparte es garantía de una enseñanza de calidad	.807
30	Para que la enseñanza sea efectiva, el profesor tiene que conocer a sus alumnos	.711
34	Adapto mi exposición a las características, expectativas y necesidades de los estudiantes	.493
13	La docencia es la principal labor del profesor universitario	.695
24	Si tuviera la opción, volvería a ser profesor universitario	.670
23	La motivación por mi trabajo no ha disminuido	.657

Tabla 48: Peso de cada ítem en la matriz de factores rotados de la escala “Funciones”. (Fuente: elaboración propia)

5.1.3.1.1.- Concepción sobre la función docente.

El primer factor que caracteriza la opinión de la muestra de docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng, se refiere a la función docente. En este factor se incluyen cuestiones referentes a las tareas docentes y a la referencia que tienen en su realización, principalmente a dónde va enfocada, en este caso hacia la adquisición de los conocimientos de la materia. Otra de las referencias docentes es el ejemplo de algunos de sus profesores.

Tabla 49: Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión de la “concepción de la función docente” (Fuente: elaboración propia)

Ítems	Porcentaje				Media	Moda	DesvTípica
	1	2	3	4			
26.- El profesor tiene que desarrollar en los alumnos las destrezas cognitivas	0	3.4	26.4	70.2	3.67	4	.539
27.- El profesor tiene que incentivar en los alumnos el deseo de aprender	0	1	18.8	80.3	3.79	4	.429
25.- La adquisición de conocimientos correspondientes a la asignatura es lo más importante	0	4.3	17.3	78.4	3.74	4	.529
17.- El ejemplo a de algunos de mis profesores me sirve de referencia para ser profesor	2.9	11.5	34.6	51	3.34	4	.794

Analizando los datos (Tabla 49), vemos que la inmensa mayoría de docentes, el 80,3%, se muestra totalmente de acuerdo en que el profesor tiene que incentivar en los estudiantes el deseo de aprender. Del mismo modo, el 70,2% está totalmente de acuerdo en que el profesor tiene que desarrollar en los alumnos otras destrezas cognitivas, y un 26,4% está bastante de acuerdo con esto. Ambos aspectos tienen que ver más con una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al estudiante. A pesar de esta clara tendencia, una gran mayoría del 78,4% está totalmente de acuerdo en que, finalmente, la adquisición de los conocimientos correspondientes a la asignatura es lo más importante, opinión que comparte un 17,3% que está bastante de acuerdo, frente a un 4,3% que está poco de acuerdo con esto. Este es un aspecto que se relaciona más con una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el profesor. Por otra parte, aunque con mayor variabilidad en las opiniones, también encontramos que para una mayoría del 51% y del 34%, una de las referencias en su labor docente es el ejemplo de algunos de sus profesores, y en comparación con los aspectos anteriores, encontramos un mayor porcentaje de desacuerdo del 14,4%.

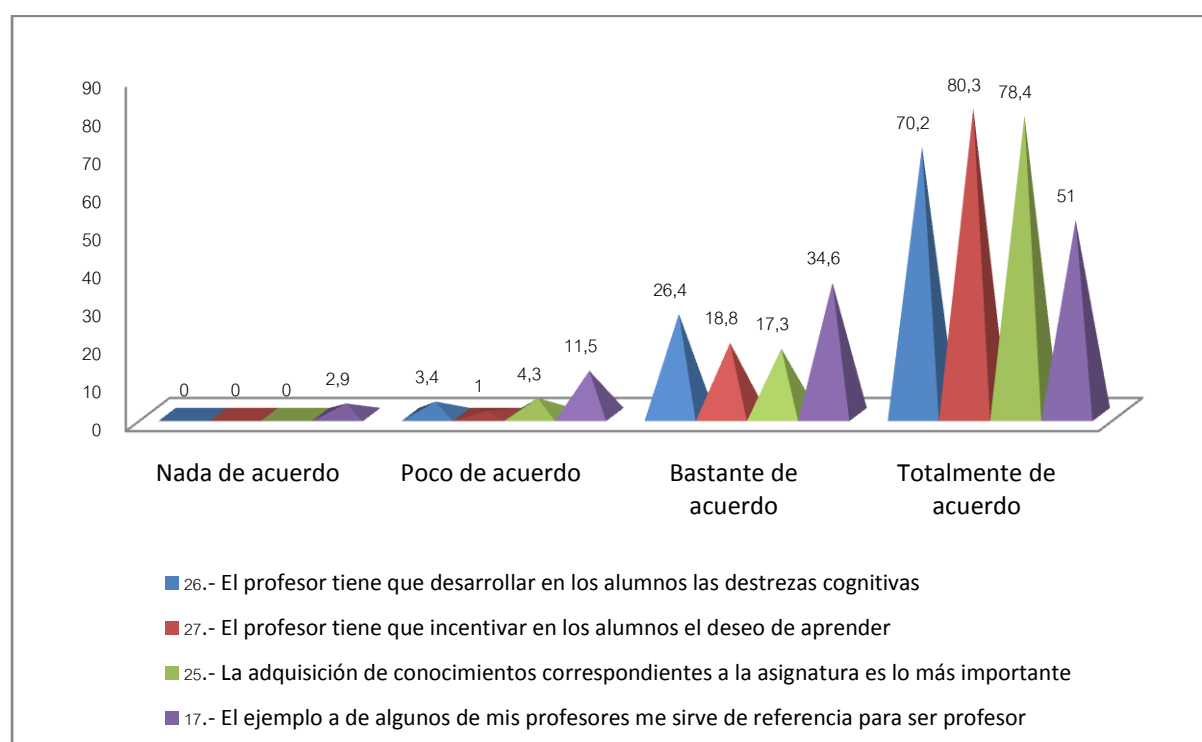


Figura 32: *Figura de barras del factor “concepción de la función docente”. (Fuente: elaboración propia)*

Por medio del contraste de hipótesis, utilizándose la prueba Kruskal-Wallis, hemos explorado si hay alguna diferencia asociada alguna de las variables profesionales. De este modo se han encontrado diferencias significativas asociadas al desempeño de un cargo administrativo, obteniéndose un nivel de significatividad inferior al nivel crítico $p=0.05$ en los ítems 25 y 17.

Tabla 50: Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor "concepción de la función docente" con las variables profesionales. (Fuente: elaboración propia)

Test de muestras independientes Kruskal-Wallis				
Variable de agrupación:	Ítem 17	Ítem 25	Ítem 26	Ítem 27
"Área conocimiento"	0.408	0.865	0.479	0.187
"Titulación"	0.733	0.640	0.806	0.804
"Grado académico"	0.329	0.765	0.611	0.993
"Cargo administrativo"	0.040	0.002	0.118	0.065
"Antigüedad"	0.748	0.455	0.787	0.952

Nivel crítico de significatividad $p=0.05$

Analizando la tabla de contingencia (tabla: 51) se aprecia, en relación al ítem 25: "La adquisición de conocimientos correspondientes a la asignatura es lo más importante", que el grupo de los que no desempeñan ningún cargo administrativo es el que cuenta con un mayor número de docentes que están totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Y en relación al ítem 17: "El ejemplo a de algunos de mis profesores me sirve de referencia para ser profesor", también se observa que el mayor número de docentes que están totalmente de acuerdo con la afirmación pertenecen al grupo de los que no desempeñan ningún cargo administrativo (tabla:52).

Las respuestas de total acuerdo en ambos ítems nos remiten a un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje más apegado a la tradición, sin embargo, el que esté vinculado a un aspecto temporal y transitorio como es el ejercer un cargo administrativo dentro de la Universidad, hace que tomemos este dato con reserva.

Tabla 51: Tabla de contingencia entre cargo administrativo y el ítem 25. (Fuente: elaboración propia)

		25.- La adquisición de conocimientos correspondientes a la asignatura es lo más importante			Total
		Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Cargo Administrativo	Si	Count	2	14	48
		% within Cargo Administrativo	3.1%	21.9%	75.0%
	No	Count	6	16	111
		% within Cargo Administrativo	4.5%	12.0%	83.5%
	N/C	Count	1	6	4
		% within Cargo Administrativo	9.1%	54.5%	36.4%
Total		Count	9	36	163
		% within Cargo Administrativo	4.3%	17.3%	78.4%

Tabla 52: Tabla de contingencia entre cargo administrativo y el ítem 17. (Fuente: elaboración propia)

		17.- El ejemplo a de algunos de mis profesores me sirve de referencia para ser profesor				Total
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Cargo Administrativo	Si	Count	3	5	25	31
		% within Cargo Administrativo	4.7%	7.8%	39.1%	48.4%
	No	Count	3	15	42	73
		% within Cargo Administrativo	2.3%	11.3%	31.6%	54.9%
	N/C	Count	0	4	5	2
		% within Cargo Administrativo	0.0%	36.4%	45.5%	18.2%
Total		Count	6	24	72	106
		% within Cargo Administrativo	2.9%	11.5%	34.6%	51.0%

5.1.3.1.2.- Investigación y gestión como funciones del profesor universitario.

En este factor encontramos una alta variabilidad en las respuestas, que no obstante se agrupan en torno a la opción tres, esto es: bastante de acuerdo; y el mayor porcentaje (52,4%) corresponde al ítem 16, lo que indica que la mayoría de docentes de la muestra está bastante de acuerdo en que la función gestora es importante. No obstante, también hay un porcentaje del 25% de docentes que están poco de acuerdo con que la gestión sea una función importante y un 3.4% no están nada de acuerdo (28%).

En relación a la investigación podemos decir que para la mayoría constituyó un motivo para dedicarse a esta profesión, con un porcentaje del 37% que está totalmente de acuerdo y un 45,2% que está bastante de acuerdo. Si lo vemos en relación al motivo actual que les impulsa a hacer investigación, el 33,7% está totalmente de acuerdo en que lo hace para mejorar su grado académico, que unido al 38,5% que dicen estar bastante de acuerdo, forma una considerable mayoría. Esto indica que aun cuando la mayoría de docentes muestra un interés hacia la investigación y la profundización en el conocimiento, para muchos la motivación que les lleva a hacerlo está asociada al progreso en el grado académico.

Tabla 53: Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión del factor “Investigación y gestión como funciones del profesor universitario” (Fuente: elaboración propia)

Ítems	Porcentaje				Media	Moda	DesvTípica
	1	2	3	4			
15.- El poder dedicarme a la investigación me impulsó a ser profesor universitario	3.8	13.9	45.2	37.0	3.15	3	.802
19.- Hago investigación y escribo artículos científicos para mejorar mi grado académico	5.3	22.6	38.5	33.7	3.00	3	.882
16.- La función gestora del profesor universitario es importante	3.4	25.0	52.4	19.2	2.88	3	.751

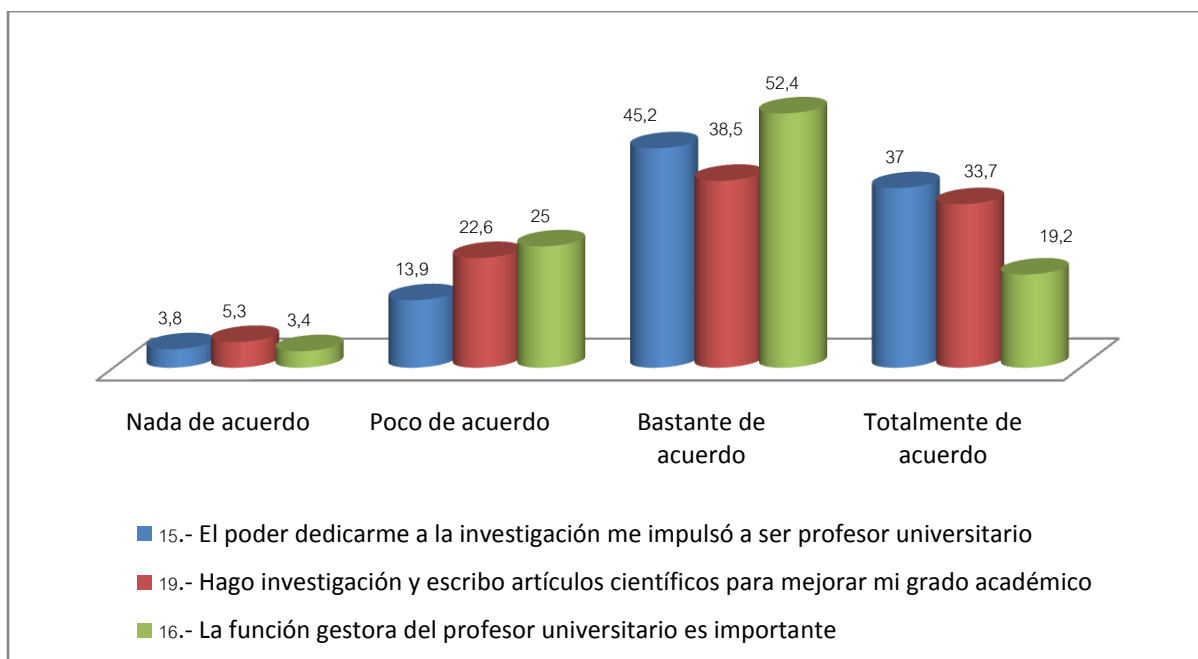


Figura 33: *Figura de barras del factor "Investigación y gestión como funciones del profesor universitario". (Fuente: elaboración propia)*

A través de la prueba de Kruskal-Wallis se obtuvieron niveles de significatividad inferiores a 0.05 en la agrupación "titulación" en los ítems 15 y 19 (tabla: 51).

Tabla 54: Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor: "Investigación y gestión" con las variables profesionales. *(Fuente: elaboración propia)*

Test de muestras independientes Kruskal-Wallis			
Variable de agrupación:	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 19
"Área conocimiento"	0.144	0.101	0.387
"Titulación"	0.016	0.983	0.000
"Grado académico"	0.625	0.999	0.138
"Cargo administrativo"	0.879	0.534	0.801
"Antigüedad"	0.670	0.082	0.637

Nivel crítico de significatividad $p=0.05$

En relación al ítem 19: "Hago investigación y escribo artículos científicos para mejorar mi grado académico", las mayores diferencias las encontramos entre los que están totalmente de acuerdo, donde el grupo más numeroso es el de docentes que tienen título de Doctor, con un 45,6% que están totalmente de acuerdo. Y por otra parte, entre los que están poco de acuerdo, hay un predominio de docentes con título de Máster.

Tabla 55: Tabla de contingencias Titulación y el ítem 19(*Fuente: elaboración propia*)

		19.- Hago investigación y escribo artículos científicos para mejorar mi grado académico					Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Titulación	Máster	Count	8	35	46	29	118
		% within Titulación	6.8%	29.7%	39.0%	24.6%	100.0%
	Doctorado	Count	3	12	34	41	90
		% within Titulación	3.3%	13.3%	37.8%	45.6%	100.0%
	Total	Count	11	47	80	70	208
		% within Titulación	5.3%	22.6%	38.5%	33.7%	100.0%

Con respecto a la agrupación en función también de la titulación en las respuestas al ítem 15: “El poder dedicarme a la investigación me impulsó a ser profesor universitario”, la diferencia que encontramos es en cuanto a matices de acuerdo. Los que expresan acuerdo parcial es mayormente el grupo de los que tienen título de máster, mientras que dentro de los docentes que expresan total acuerdo, predominan los que son doctores.

Tabla 56: Tabla de contingencias Titulación y el ítem 15(*Fuente: elaboración propia*)

15.- El poder dedicarme a la investigación me impulsó a ser profesor universitario							Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Titulación	Máster	Count	5	18	61	34	118
		% within Titulación	4.2%	15.3%	51.7%	28.8%	100.0%
	Doctorado	Count	3	11	33	43	90
		% within Titulación	3.3%	12.2%	36.7%	47.8%	100.0%
Total	Count		8	29	94	77	208
	% within Titulación		3.8%	13.9%	45.2%	37.0%	100.0%

Parece interesante tratar de averiguar en qué medida, los que muestran un mayor grado de motivación hacia la investigación y hacia ampliar el conocimiento, representado por las respuestas de total acuerdo en el ítem 15, coincide o no con aquellos que vinculan su motivación para hacer investigación con mejorar en el grado académico, lo que se refleja en respuestas de total de acuerdo en el ítem 19. Para ello cruzamos ambas variables y los resultados los podemos ver en la tabla de contingencia resultante (tabla: 57)

Tabla 57: Tabla de contingencia Ítem 15 y el ítem 19.(Fuente: elaboración propia)

		19.- Hago investigación y escribo artículos científicos para mejorar mi grado académico				Total
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
15.- El poder dedicarme a la investigación me impulsó a ser profesor universitario	Nada de acuerdo	3	3	0	2	8
	Poco de acuerdo	3	14	9	3	29
	Bastante de acuerdo	5	20	44	25	94
	Totalmente de acuerdo	0	10	27	40	77
Total		11	47	80	70	208

La tabla de contingencia muestra una relación lineal, de modo que a mayor motivación inicial por la investigación, se corresponde también una mayor vinculación de la investigación con la mejora en el grado académico. Veámos también en las anteriores tablas de contingencia, que en ambos casos, el total acuerdo reúne un mayor número de docentes con título de doctor. Por ello podemos concluir que en general, los docentes que se iniciaron en la profesión movidos por un interés hacia la investigación y la profundización en el conocimiento, son también los que, en mayor medida, vinculan su actividad investigadora a mejorar en su grado académico, y esto se da más entre los que tienen título de Doctor.

5.1.3.1.3.- Concepción de la calidad docente.

En este factor se recogen cuestiones referidas a la concepción que los docentes de la muestra tienen de cómo tiene que ser una docencia de calidad, en relación también a su desempeño docente.

Encontramos que conocer bien la materia que se imparte, para un 37% de la muestra es garantía de una enseñanza de calidad, además, un 40,9% está bastante de acuerdo con esto. No obstante, el 17,3% y el 4,8% dicen estar poco y nada de acuerdo respectivamente. El considerar que si el profesor conoce bien la materia esto es garantía de que impartirá una docencia de calidad, se asocia a un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el profesor, lo que nos puede llevar a pensar que este sea el enfoque predominante en los docentes de nuestra muestra.

No obstante, la afirmación de que el docente necesita conocer a los estudiantes y adaptar su docencia a las características, intereses y necesidades de los estudiantes, se asocia a un enfoque de la docencia orientada al estudiante.

En ese sentido, resulta sorprendente encontrar en nuestra muestra que el 49% de los docentes está totalmente de acuerdo y el 44,2% está bastante de acuerdo en que para que la enseñanza sea efectiva el docente tiene que conocer a sus alumnos, conformando un porcentaje de acuerdo general del 93,2%. Así mismo, ante la afirmación: *“Adapto mi exposición a las características, expectativas y necesidades de los estudiantes”*, el 60,1% dice estar bastante de acuerdo y el 21,6% está totalmente de acuerdo.

Parece, por tanto, que los docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng que forman esta muestra comparten ambos enfoques.

Tabla 58: Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión del factor “Concepción de la calidad docente”. (Fuente: elaboración propia)

Ítems	Porcentaje				Media	Moda	DesvTípica
	1	2	3	4			
29.- Conocer bien la materia que se imparte es garantía de una enseñanza de calidad	4.8	17.3	40.9	37	3.10	3	.854
30.- Para que la enseñanza sea efectiva, el profesor tiene que conocer a sus alumnos	.5	6.3	44.2	49	3.42	4	.632
34.- Adapto mi exposición a las características, expectativas y necesidades de los estudiantes	1.0	17.3	60.1	21.6	3.02	3	.655

Lo vemos representado gráficamente en la figura 34.

El perfil de respuestas expuesto, tras ser sometido a la prueba de contraste de hipótesis de Kruskal-Wallis, se obtuvieron índices de significatividad superiores a 0.05 en todos los casos, por lo que concluimos diciendo que no hay ninguna diferencia significativa en la distribución de la muestra asociada a las variables profesionales, es decir, la distribución es la misma independientemente del área de conocimiento, el título, el grado académico, la antigüedad o el hecho de desempeñar alguno cargo administrativo o no.

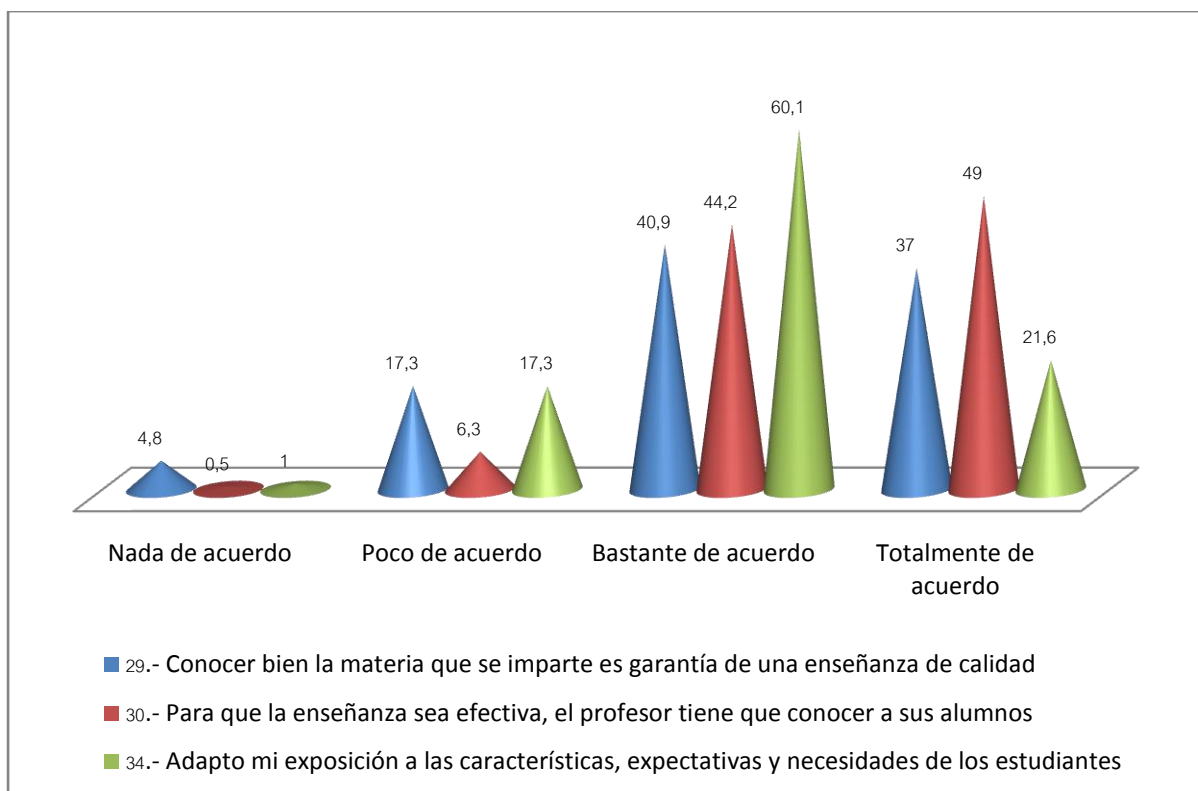


Figura 34: *Figura de barras del factor “Concepción de la calidad docente”.* (Fuente: elaboración propia)

5.1.3.1.4.- Vocación y motivación del profesor universitario.

En una profesión la labor principal de la misma es lo que más la define y en este sentido consideramos que se asocia a la vocación de quienes desempeñan dicha profesión. En este caso, la docencia es lo que mayor peso tiene en la profesión de profesor universitario, y por tanto lo asociamos a la vocación por la profesión.

Según los datos de nuestra muestra, la mayoría de docentes, un 60,1%, está totalmente de acuerdo con que la docencia es la principal labor del profesor universitario, que unido al 26% que está bastante de acuerdo, suman un porcentaje de acuerdo general del 86,1%, lo que, a nuestro juicio indica que la vocación de los profesores universitarios de la Universidad de Ramkhamhaeng que forman la muestra, tienen una vocación hacia la docencia.

A ello hay que unir que el 49% y el 33,2% están totalmente y bastante de acuerdo, respectivamente, en que volverían a elegir esta profesión, lo que indica una fuerte motivación hacia su profesión.

No obstante, también encontramos un significativo 38% de los docentes que parece que tienen menos motivación por su trabajo.

Tabla 59: Porcentajes y estadísticos de tendencia central y dispersión del factor "Vocación y motivación del docente universitario" (Fuente: elaboración propia)

Items	Porcentaje				Media	Moda	DesvTípica
	1	2	3	4			
13.- La docencia es la principal labor del profesor universitario	4.3	9.6	26.0	60.1	3.42	4	.836
24.- Si tuviera la opción, volvería a ser profesor universitario	3.8	13.9	33.2	49.0	3.27	4	.844
23.- La motivación por mi trabajo no ha disminuido	9.6	38.0	33.2	19.2	2.62	2	.904

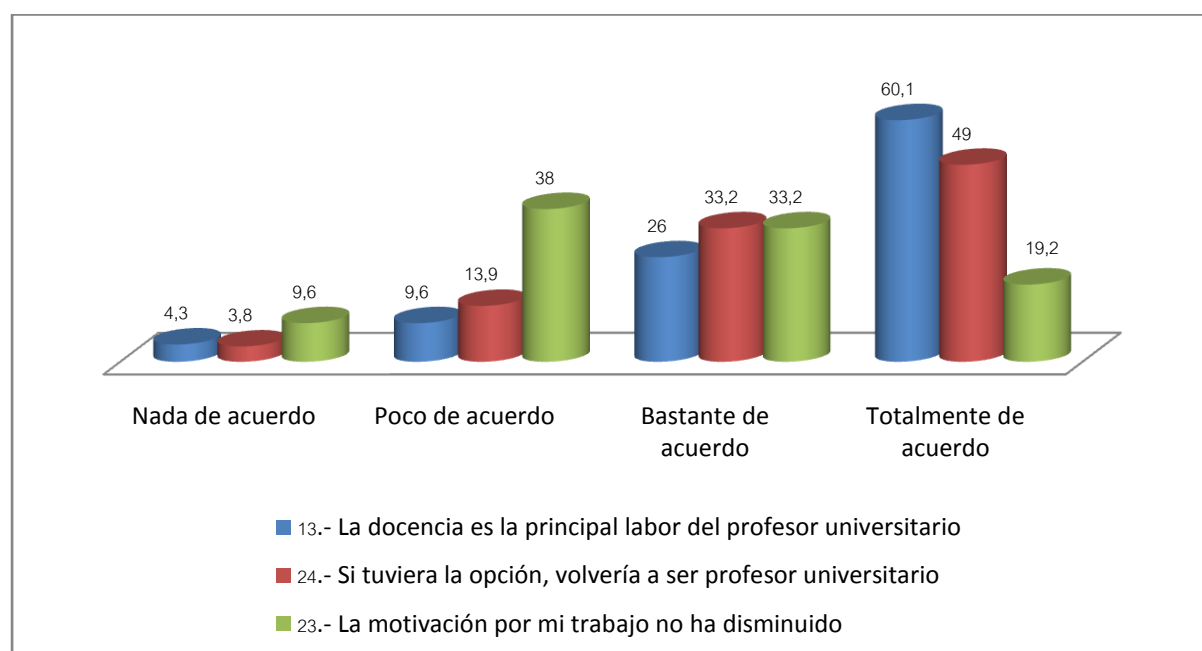


Figura 35: Figura de barras del factor "Vocación y motivación del docente universitario". (Fuente: elaboración propia)

Al explorar si existían diferencias asociadas a alguna variable profesional, nos encontramos que no había diferencias en relación al área de conocimiento, tampoco asociadas a la titulación, al grado académico, ni a la antigüedad.

Únicamente se identificó una diferencia asociada al desempeño de alguna responsabilidad administrativa en relación con el ítem 23, al obtener una significatividad de 0,020 en la prueba Kruskal-Wallis.

Tabla 60: Nivel de significatividad de la prueba Kruskal-Wallis del Factor: "Vocación y motivación" con las variables profesionales. (Fuente: elaboración propia)

Test muestras independientes Kruskal-Wallis			
Variable de agrupación:	Ítem 13	Ítem 23	Ítem 24
"Área conocimiento"	0.408	0.186	0.184
"Titulación"	0.896	0.939	0.056
"Grado académico"	0.919	0.929	0.103
"Cargo administrativo"	0.334	0.020	0.307
"Antigüedad"	0.477	0.791	0.141

Nivel crítico de significatividad $p=0.05$

Comparando la muestra entre los docentes que desempeñan algún cargo administrativo y los que no, se aprecia un mayor porcentaje de desacuerdo en relación a la motivación, es decir, que en este grupo es mayor el número de docentes que han perdido motivación por su trabajo. Del mismo modo, aquellos cuya motivación no ha disminuido son, mayoritariamente los que no desempeñan un cargo administrativo en la actualidad.

Tabla 61: Tabla de contingencia “Cargo administrativo y el ítem 23.(Fuente: elaboración propia)

23.- La motivación por mi trabajo no ha disminuido							Total
			Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Cargo Administrativo	Si	Count	8	30	18	8	64
		% within Cargo Administrativo	12.5%	46.9%	28.1%	12.5%	100.0%
	No	Count	9	46	47	31	133
		% within Cargo Administrativo	6.8%	34.6%	35.3%	23.3%	100.0%
	N/C	Count	3	3	4	1	11
		% within Cargo Administrativo	27.3%	27.3%	36.4%	9.1%	100.0%
Total	Count		20	79	69	40	208
	% within Cargo Administrativo		9.6%	38.0%	33.2%	19.2%	100.0%

En relación a la motivación nos pareció interesante explorar qué tipo de relación existe entre el ítem 24: “si tuviera la oportunidad, volvería a elegir esta profesión” y la disminución de la motivación que se refleja en el ítem 23. Para ello cruzamos ambas variables. En la tabla de contingencia se puede apreciar que dentro de los que sienten que su motivación haya disminuido (totalmente de acuerdo en el ítem 23), son también mayoritariamente los que volverían a elegir ser docentes universitarios. Lo mismo sucede con los que muestran acuerdo parcial en ambos ítems. También hay un mayor número de docentes que están poco de acuerdo en que volverían a elegir esta profesión entre los que manifiestan menor acuerdo en el ítem 23, es decir, aquellos cuya motivación ha disminuido. No obstante, dentro de este último grupo, un 40% sí volvería a elegir la profesión.

Tabla 62: Tabla de contingencia ítem 24 y el ítem 23. *(Fuente: elaboración propia)*

		23.- La motivación por mi trabajo no ha disminuido				Total
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
24.- Si pudiera elegir, volvería a ser profesor universitario	Nada de acuerdo	3	3	1	1	8
	Poco de acuerdo	7	10	10	2	29
	Bastante de acuerdo	2	30	30	7	69
	Totalmente de acuerdo	8	36	28	30	102
Total		20	79	69	40	208

5.1.4.- Análisis Correlacional. Correlaciones entre los ítems (r. de Spearman)

Se ha examinado la relación lineal entre cada par de variables del cuestionario. Con ello buscábamos averiguar: el sentido de la relación entre las variables, tomadas de dos en dos, es decir, si ésta era positiva -ambas varían al mismo ritmo, o negativa -si varían de forma contraria-; la significatividad, es decir, si podemos decir que esa relación es mayor de cero en la población; y la magnitud de esa relación.

Se utilizó el índice de correlación lineal de Spearman para comparar la relación entre todos los ítems del cuestionario tomados de dos en dos, dado que es el coeficiente de correlación más apropiado para estudiar la relación entre variables ordinales.

Aunque los coeficientes de correlación permiten cuantificar el grado de relación lineal que hay entre dos variables puesto que sus valores oscilan entre -1 y +1, se puede entender mejor a través del coeficiente de determinación. El coeficiente de determinación se obtiene elevando al cuadrado el coeficiente de correlación y da cuenta del porcentaje en que la variación en una de las variables es debida a la otra. No obstante, no debe interpretarse como causalidad, sino sólo como relación, pues no nos permite decidir cuál de las dos variables es la causa de la otra.

A continuación analizan las correlaciones halladas ayudándonos para ello de la representación gráfica de la relación y de tablas de contingencia. Se han tomado en cuenta sólo aquellos coeficientes de correlación que significativos al nivel de 0,01 (bilateral), y cuyo valor era superior a 0,45, de este modo más del 20,25% de la variabilidad de una se explica por la presencia de la otra.

En primer lugar, se encuentra un *coeficiente de correlación de Spearman* de 0,735 entre la variable **Grado académico** y la variable **Antigüedad**. Nos indica que, generalmente, a medida que aumenta la antigüedad, los docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng también progresan en su grado académico.

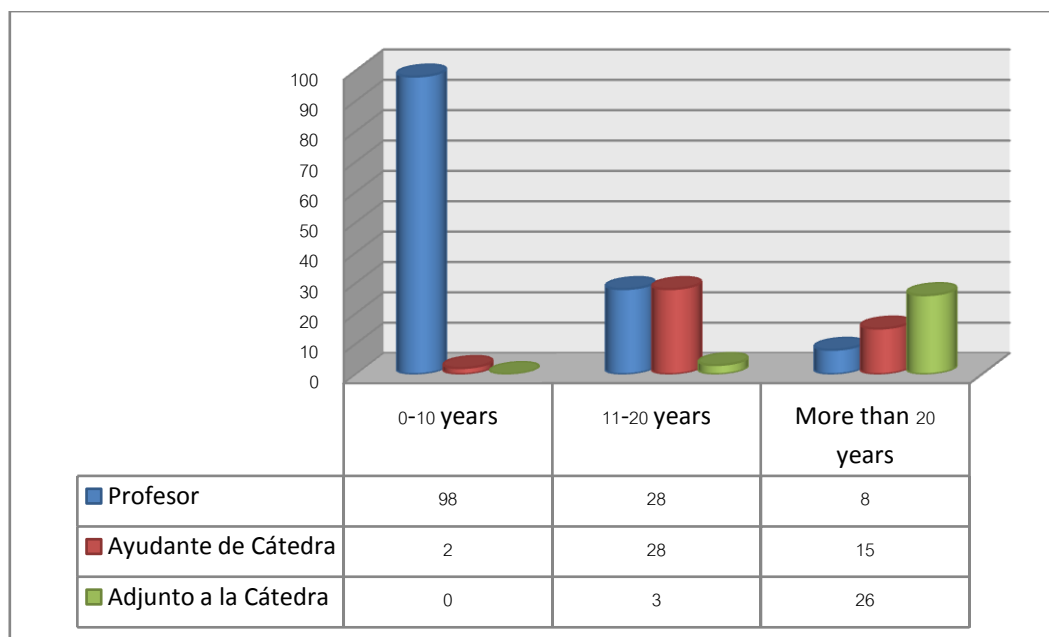


Figura 36: Asociación entre la variable 3 y la variable 5 (Fuente: elaboración propia)

También encontramos una relación positiva entre los **ítem 1: “El clima laboral con los compañeros es bueno”** y el **ítem 3: “Entre los docentes se comparten las experiencias de cada uno en la enseñanza”**, con un *coeficiente de correlación de Spearman* de 0.472, de modo que una mejor valoración del ambiente existente entre los compañeros, suele darse juntamente con la apreciación de la existencia de intercambio de experiencias docentes entre los compañeros. Y del mismo modo, quienes piensan que el ambiente entre compañeros no es tan bueno, también consideran que no se comparte tanto.

Tabla 63: Medidas de asociación entre los ítems 1 y 3. (Fuente: elaboración propia)

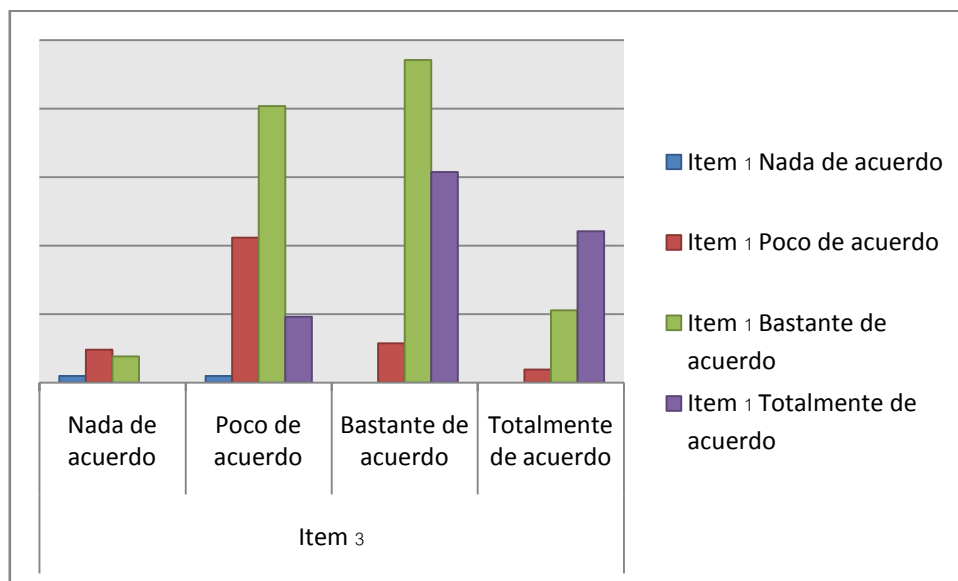
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	.429	.052	7.811	.000
	Kendall's tau-c	.365	.047	7.811	.000
	Gamma	.641	.068	7.811	.000
	Spearman Correlation	.472	.056	7.675	.000 ^c
N of Valid Cases		208			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Figura 37: Figura de barras de la correlación lineal entre el ítem 1 y el ítem 3. (Fuente: elaboración propia)



Aunque, como se ve en la tabla de contingencia (tabla 64), también encontramos un porcentaje considerable de docentes que consideran que el ambiente es bastante bueno y que están poco de acuerdo con la afirmación de que se comparte sobre temas docentes entre los compañeros.

Un significativo 20,2% de docentes de la muestra, están bastante de acuerdo con que el ambiente de trabajo es bueno y están poco de acuerdo con que los docentes comparten entre sí en temas referentes a la docencia, igualmente los que están totalmente de acuerdo en que el ambiente es bueno también se muestran sólo bastante de acuerdo en que comparten entre ellos sobre estos temas, es decir, el ambiente es bueno aunque crean que no se comparte tanto.

Tabla 64: Tabla de contingencia entre el ítem 1 y el ítem 3. (Fuente: elaboración propia)

Ítem 3: Los profesores comparten sus experiencias sobre la enseñanza					
Ítem 1: El clima laboral con los compañeros es bueno		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Nada de acuerdo	.5%	.5%	0.0%	0.0%
	Poco de acuerdo	2.4%	10.6%	2.9%	1.0%
	Bastante de acuerdo	1.9%	20.2%	23.6%	5.3%
	Totalmente de acuerdo	0.0%	4.8%	15.4%	11.1%

También los ítems **25: “La adquisición de conocimientos correspondientes a la asignatura es lo más importante”** y **26: “El profesor tiene que desarrollar en los estudiantes las destrezas cognitivas”**, se da una correlación positiva, con un *coeficiente de correlación de Spearman* de 0.533. Es decir, que los docentes que consideran que lo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la adquisición de los conocimientos relativos a la materia, también considera que además, el profesor tiene que tratar de desarrollar destrezas cognitivas en los estudiantes.

Tabla 65: Medidas de asociación entre los ítems 25 y 26. (Fuente: elaboración propia)

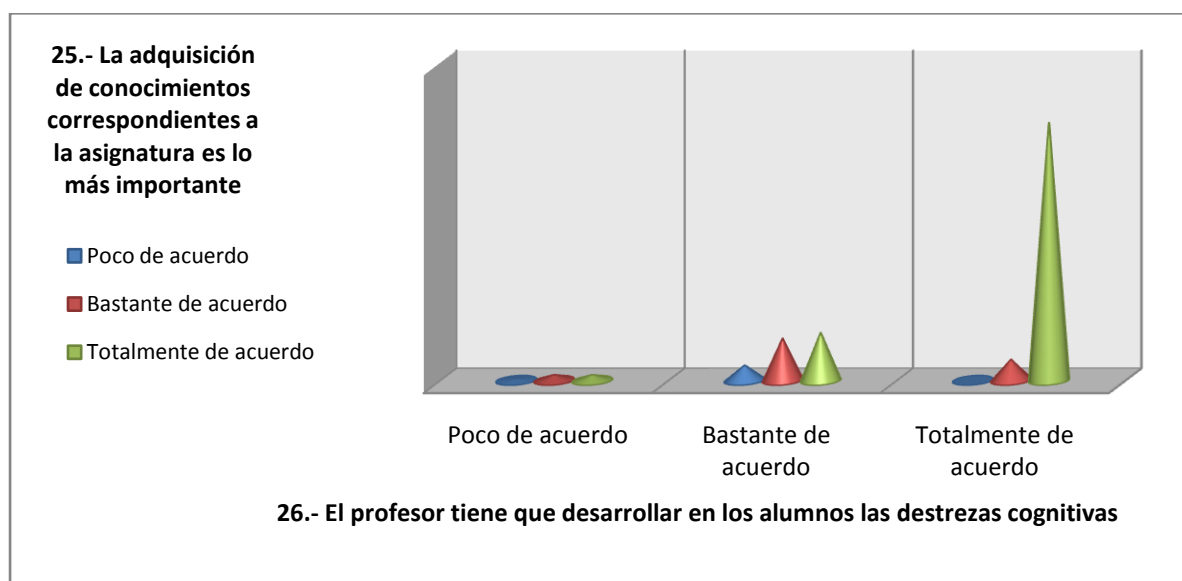
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	.516	.062	6.555	.000
	Kendall's tau-c	.304	.046	6.555	.000
	Gamma	.839	.049	6.555	.000
	Spearman Correlation	.533	.064	9.038	.000 ^c
N of Valid Cases		208			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Figura 38: Figura de barras de la correlación lineal entre el ítem 25 y el ítem 26. (Fuente: elaboración propia)



En la tabla de contingencia observamos un porcentaje del 12% de docentes que mostrándose totalmente de acuerdo con la primera afirmación se muestran sólo bastante de acuerdo con la segunda. Si consideramos que un mayor acuerdo con la importancia que se otorga a la adquisición de conocimientos, junto a un menor acuerdo en la afirmación relativa a que el profesor tiene que desarrollar otras destrezas en los estudiantes, indica una concepción del proceso de enseñanza aprendizaje más centrado en el profesor, podemos decir que el 14,8% de la muestra se identifica más con esta concepción. Por el contrario el porcentaje de docentes que está poco de acuerdo con la primera afirmación y bastante de acuerdo con la segunda se identifican con una concepción orientada al estudiante, no es más que el 3.8%.

La tendencia mayoritaria es a compatibilizar ambos enfoques, así vemos que el 64,9% está totalmente de acuerdo en que la adquisición de conocimientos es lo más importante y también que el profesor tiene que desarrollar en los estudiantes otras destrezas.

Tabla 66: Tabla de contingencia entre el ítem 25 y el ítem 26. (Fuente: elaboración propia)

		26.- El profesor tiene que desarrollar en los estudiantes las destrezas cognitivas		
25.- La adquisición de conocimientos correspondientes a la asignatura es lo más importante		Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Poco de acuerdo	.5%	3.8%	0.0%
	Bastante de acuerdo	1.4%	10.6%	5.3%
	Totalmente de acuerdo	1.4%	12.0%	64.9%

La relación lineal que presentan los ítems **26: “El profesor tiene que desarrollar en los alumnos las destrezas cognitivas”** y **27: “considero que el profesor, como mediador de los aprendizajes, tiene que incentivar en los estudiantes el deseo de aprender”**, con un *coeficiente de correlación de Spearman* de 0.534, se ajusta más a los presupuestos teóricos, según los cuales una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al estudiante considera al docente como un mediador de aprendizajes y la prioridad no se pone en los contenidos sino en el desarrollo de destrezas. De este modo a mayor acuerdo con la primera afirmación, mayor acuerdo con la segunda.

Tabla 67: Medidas de asociación entre los ítems 26 y 27. (Fuente: elaboración propia)

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	0.516	0.062	6.555	0
	Kendall's tau-c	0.304	0.046	6.555	0
	Gamma	0.839	0.049	6.555	0
	Spearman Correlation	0.533	0.064	9.038	.000 ^c
N of Valid Cases		208			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabla 68: Tabla de contingencia entre el ítem 26 y el ítem 27. (Fuente: elaboración propia)

26.- El profesor tiene que desarrollar en los estudiantes las destrezas cognitivas	27.- El profesor, como mediador del aprendizaje, tiene que incentivar en los estudiantes el deseo de aprender			
		Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Poco de acuerdo	1%	1.4%	1%
	Bastante de acuerdo	0%	13 %	13.5%
	Totalmente de acuerdo	0%	4.3%	65.9%

Podemos apreciar esta asociación en nuestra muestra, con un 65,9% que está muy de acuerdo con ambas afirmaciones y un 13,5% que estando bastante de acuerdo con que el profesor tiene que desarrollar en los estudiantes destrezas cognitivas, está a la vez totalmente de acuerdo en que como mediador del aprendizaje, tiene que incentivar en ellos el deseo de aprender.

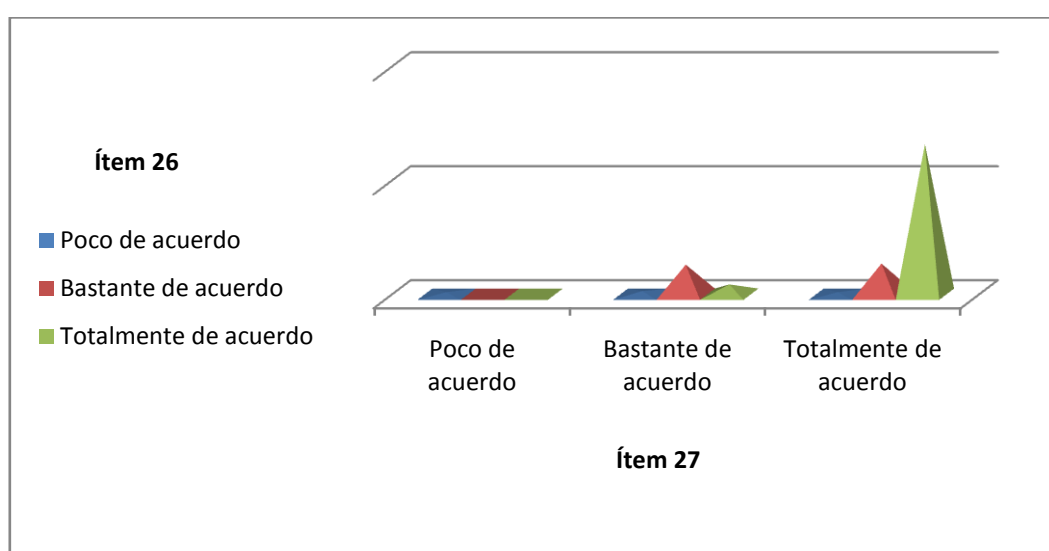


Figura 39: Figura de barras de la correlación lineal entre el ítem 26 y el ítem 27.(Fuente: elaboración propia)

Con un valor de 0.763, el coeficiente de correlación de Spearman nos indica una relación lineal y positiva entre el **ítem 35: “A través de la evaluación de la calidad de la enseñanza mi desempeño docente ha mejorado”** y el **ítem 36: “La evaluación de la calidad estimula a que los profesores cambiemos la forma de docencia”**. En este caso la asociación se da mayormente en los niveles de desacuerdo. De esta forma, la tendencia generalizada es que cuando menos se percibe que el desempeño docente haya mejorado debido a la evaluación para asegurar la calidad, también se considera que ésta sea un estímulo para que los profesores modifiquen su docencia.

Tabla 69: Medidas de asociación entre los ítems 35 y 36. (Fuente: elaboración propia)

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	.717	.041	16.216	0.000
	Kendall's tau-c	.662	.041	16.216	0.000
	Gamma	.867	.036	16.216	0.000
	Spearman Correlation	.763	.041	16.922	.000 ^c
N of Valid Cases		208			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

En el caso de nuestra muestra, el mayor porcentaje de respuesta se encuentra recogido en el menor grado de acuerdo, con un 31,3% que no está nada de acuerdo con ninguna de las dos afirmaciones, es decir, que según su experiencia, la evaluación para garantizar la calidad, tal como se está desarrollando en la actualidad, no les ha estimulado a cambiar su forma de ejercer la docencia y tampoco ha hecho que su desempeño docente haya mejorado. También encontramos que un 24,5% tienen una opinión semejante pero más matizada. Pero a la vez, el 12% están bastante de acuerdo en que ha contribuido a mejorar su desempeño docente y se han sentido bastante estimulados a cambiar su docencia. Y finalmente, sólo un 6,3% está totalmente de acuerdo con ambas afirmaciones.

Cabe decir que si bien muestra una clara direccionalidad, también se aprecia gran variabilidad en las experiencias expresadas a través de las valoraciones a estas dos afirmaciones relacionadas con la contribución que se podría esperar de la evaluación para asegurar la calidad, que parecen ser, según la apreciación de la mayoría, no tan buenos.

Tabla 70: Tabla de contingencia entre el ítem 35 y el ítem 36. (Fuente: elaboración propia)

		<i>Ítem 36: La evaluación de la calidad estimula a que los profesores cambiemos la forma de docencia</i>			
<i>Ítem 35: A través de la evaluación de la calidad de la enseñanza mi desempeño docente ha mejorado</i>		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Nada de acuerdo	31.3%	4.8%	1.9%	1.0%
	Poco de acuerdo	3.8%	24.5%	6.3%	1.4%
	Bastante de acuerdo	0.0%	5.3%	12.0%	1.4%
	Totalmente de acuerdo	0.0%	0.0%	0.0%	6.3%

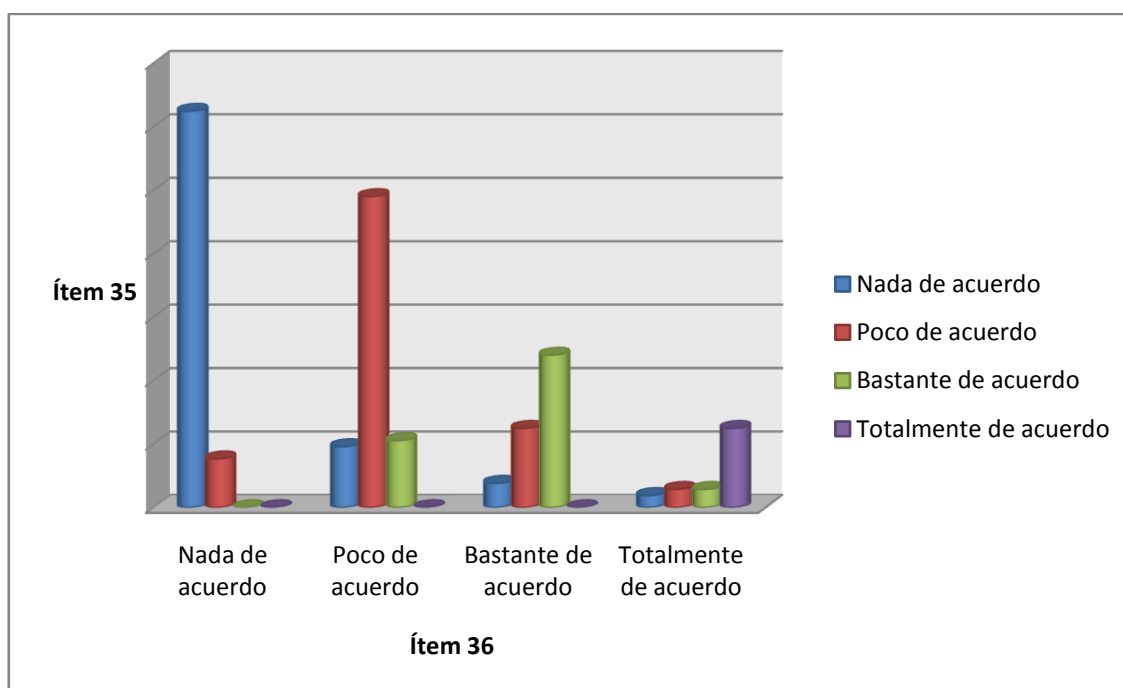


Figura 40: Gráfico de barras de la correlación lineal entre el ítem 35 y el ítem 36. (Fuente: elaboración propia)

Otra relación lineal y positiva, aunque de menor magnitud, la encontramos también entre el **ítem 35: “A través de la evaluación certificar la calidad de la enseñanza mi desempeño docente ha mejorado”** y el **ítem 42: “A través de la evaluación de la calidad de la enseñanza tengo una mayor actividad de investigación”**, con un coeficiente de correlación de Spearman de 0.462. Se observa una tendencia en los docentes a vincular más su actividad de investigación a la evaluación para asegurar la calidad docente a la vez que perciben en mayor medida que su desempeño docente ha mejorado como consecuencia de la evaluación para asegurar la calidad de la enseñanza.

Tabla 71: Medidas de asociación entre los ítems 35 y 42. (Fuente: elaboración propia)

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	.409	.055	7.474	.000
	Kendall's tau-c	.375	.050	7.474	.000
	Gamma	.547	.067	7.474	.000
	Spearman Correlation	.462	.061	7.477	.000 ^c
N of Valid Cases		208			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Se aprecia claramente en nuestra muestra esta relación lineal dentro de las respuestas que expresan poco o nada acuerdo en relación a las afirmaciones, que son a su vez las que congregan los mayores porcentajes. Así vemos que el 26,9% afirma estar poco de acuerdo con que a través de la evaluación para asegurar la calidad su desempeño docente haya mejorado y tampoco están nada de acuerdo con que tengan mayor actividad de investigación por este motivo. Igualmente encontramos un 19,2% que manifiesta estar poco de acuerdo con ambas afirmaciones.

Tabla 72: Tabla de contingencia entre el ítem 35 y el ítem 42 (fuente: elaboración propia)

		Ítem42: Tengo una mayor actividad de investigación			
		Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Ítem 35: A través de la evaluación de la calidad de la enseñanza mi desempeño docente ha mejorado	Nada de acuerdo	26.9%	7.2%	2.9%	1.9%
	Poco de acuerdo	5.8%	19.2%	6.7%	4.3%
	Bastante de acuerdo	4.8%	5.3%	5.8%	2.9%
	Totalmente de acuerdo	0.0%	2.4%	2.9%	1.0%

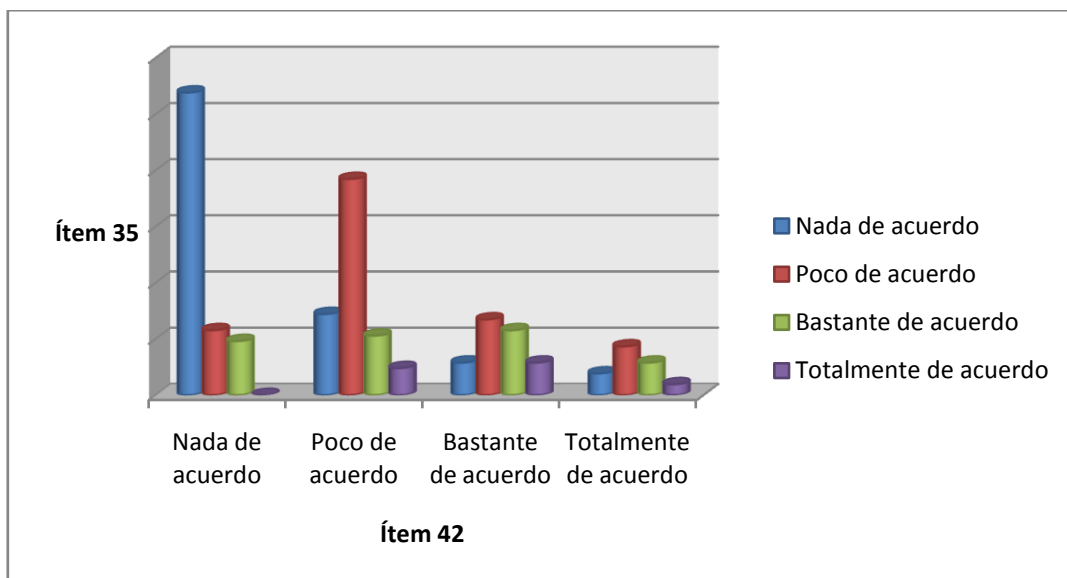


Figura 41: Gráfico de barras de la correlación lineal entre el ítem 35 y el ítem 42.(Fuente: elaboración propia)

5.2.- Análisis de los datos cualitativos

El análisis cualitativo de datos es un proceso inductivo de análisis que se dirige a dar sentido a unos datos –generalmente recogidos en forma de textos narrativos-, a través de un conjunto de operaciones, que implica tareas de selección y categorización, que por medio de una continua reflexión y comparación nos conducen a una síntesis más abstracta con la que se logra extraer un significado relevante en relación a un problema de investigación (Creswell, 2009; McMillan y Schumacher, 2005; Rodríguez et al., 1999).

El análisis cualitativo lleva al investigador a través de descripciones para ir más allá, a desarrollar conceptos y construir teorías para comprender la complejidad humana (Harper, 1992. Citado en Bazeley, 2013:4). Nos da el acceso a un conocimiento más profundo de la realidad objeto de estudio (Rodríguez, et al., 1999:197). Y va, de lo específico a lo general, supone múltiples niveles de análisis y requiere que, a la vez, sean contrastados constantemente con los datos originales (Creswell, 2009:190).

No se trata de un proceso de vía directa, sino que de lo específico va a lo general y a medida que se avanza hacia niveles más abstractos del análisis de datos, es necesario volver recurrentemente al nivel básico de abstracción, y comprobar y pulir una y otra vez el análisis y la interpretación en un constante camino de profundización, de modo que al final se puedan ensamblar de nuevo los diferentes elementos extraídos en un todo estructurado y significativo (McMillan y Schumacher, 2005; Rodríguez et al., 1999).

Miles y Huberman (1994) hacen notar que el análisis cualitativo comprende tres flujos de actividad concurrentes: reducción de datos, disposición de datos y la verificación de las conclusiones, que tienen lugar en un proceso de naturaleza cíclica, en el cual, estos tres componentes se realizan durante y después de la recogida de datos (En Bazeley, 2013: 12-13). Lo vemos esquematizado en el Figura de la figura 41.

A pesar de que en la presente investigación el estudio cualitativo es una fase que sigue a una fase cuantitativa previa, el haber adoptado un enfoque fenomenológico desde el inicio, ha hecho que a lo largo de todo el proceso de investigación se hayan generado resultados a medida que se iban recopilando sucesivas porciones de datos, procedentes de la revisión de documentos y notas de campo (Mertens, 2005:420).

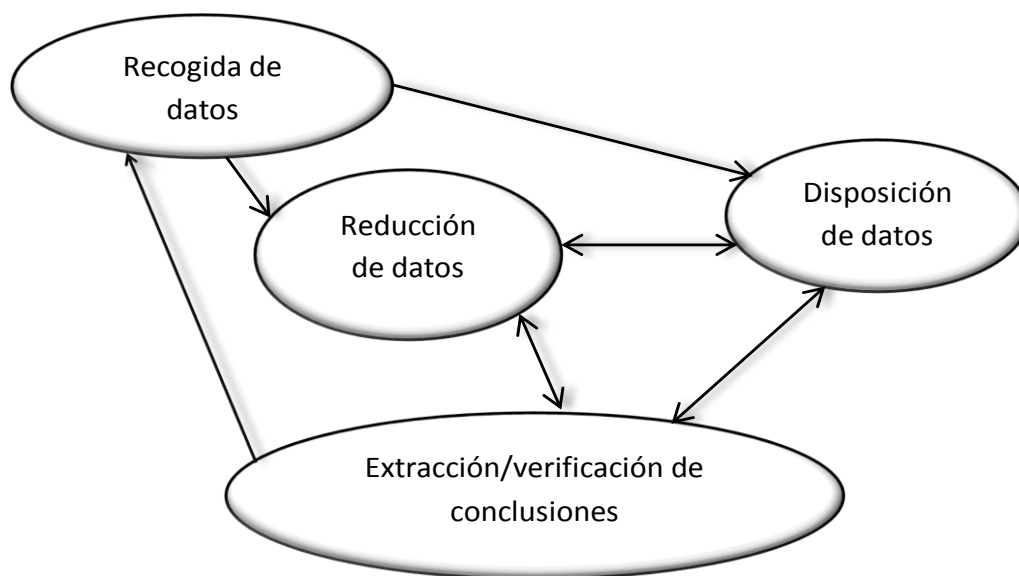


Figura 42: Principales actividades del análisis de datos cualitativo (Elaboración propia. Fuente: Miles y Huberman)

5.2.1.- Proceso analítico

Siguiendo el diseño de investigación mixto secuencial, la recogida de datos estuvo focalizada en las entrevistas semi-estructuradas. Se inició el análisis inmediatamente después de cada entrevista realizada, buscando posibles indicios que pudieran ser relevantes para incorporarlos a las siguientes entrevistas planificadas (Strauss y Corbin, 1990. En Ezzy, 2002: 63).

La estrategia analítica ha seguido los pasos sugeridos desde la perspectiva fenomenológica, en la que se da un énfasis central a las conexiones entre casos, entendiéndose éstos también como personas que están consideradas individualmente, y por lo tanto, se da menos peso a las estrategias de codificación. La finalidad del análisis es identificar la esencia de un fenómeno a través de las experiencias que los individuos tienen de él (Bazeley, 2013: 188-191).

El estilo analítico ha sido principalmente inductivo, identificando los temas en los datos, pero también nos hemos ayudado de las cinco grandes dimensiones del desarrollo profesional de los profesores universitarios identificados en nuestro marco teórico, y que se han utilizado para guiar el análisis y la interpretación de los datos. La siguiente figura muestra esquemáticamente el proceso de análisis que hemos seguido:

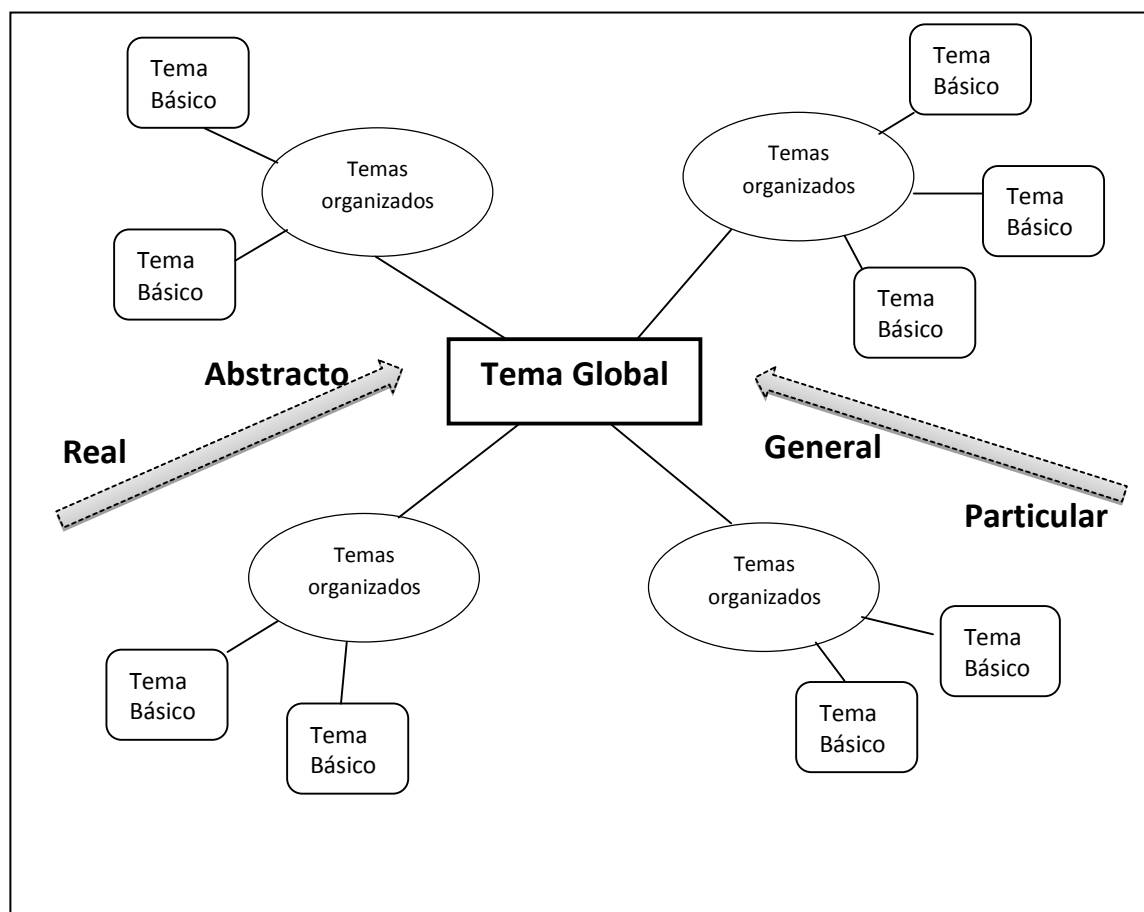


Figura 43: Proceso de análisis de datos cualitativos (Elaboración propia)

El primer paso fue leer toda la transcripción para tener una idea global, tratando de condensar la característica esencial de una experiencia desde la perspectiva del informante. Con esta visión se procedió, en un segundo paso a romper los datos en segmentos significativos, que fueron palabras en algunos casos, frases en la mayoría, concernientes a las prácticas docentes, a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, percepción de su desarrollo profesional, sobre la calidad docente, dificultades, expectativas y sentimientos relativos a la Universidad de Ramkhamhaeng. A la vez que en un tercer paso se indicaba el tema central de cada unidad de significado.

En cuarto paso consistió en cuestionar cada uno de estos temas en relación a los propósitos del estudio y a las preguntas de investigación, de modo que no perdiéramos la perspectiva global, peligro que puede suceder al estar involucrado en un proceso analítico.

Este proceso se fue realizando con cada una de las transcripciones, haciendo agrupaciones tentativas entre los temas. Los análisis de las entrevistas sucesivas hacían que tuviéramos que volver a revisar las entrevistas anteriores, de modo que cada vez se iban puliendo más los temas.

Las afirmaciones temáticas, en un quinto paso, se fueron agrupando y cotejando estas agrupaciones con los datos originales. Para la agrupación se realizaron esquemas conceptuales y matrices. En la medida en que aparecían contradicciones y discrepancias al comprobar su ajuste con los datos, se volvía a trabajar sobre el proceso, realizando nuevas agrupaciones. A la vez se interrogaba cada agrupación para determinar su significado esencial, para finalmente, integrar las agrupaciones dentro de una descripción exhaustiva de la visión que los profesores de la Universidad de Ramkhamnaeng tienen de su realidad profesional. El proceso no se dio por finalizado hasta que no se validó la descripción obtenida a través de la comprobación de los resultados con algunos de los participantes.

De este modo se aportaba credibilidad y “rigurosidad” a los resultados. Para asegurar el anonimato de los informantes y facilitar la recuperación de las fuentes de datos, se asignó un código a cada informante.

A fin de aumentar la transferibilidad de los resultados del estudio, se han aportado descripciones ricas y detalladas, de forma que los lectores pueden juzgar por sí mismos las percepciones de los docentes sobre su desarrollo profesional pueden ser aplicadas a otros contextos.

5.2.2.- Resultados del proceso analítico

A continuación pasamos a exponer el resultado de las entrevistas realizadas a docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng en relación a su experiencia laboral. El objetivo es conocer cómo entienden los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng su labor profesional desde el análisis de sus experiencias, motivaciones y expectativas.

Del proceso analítico inductivo llevado a cabo sobre los datos recogidos, emergen dos temas principales, estrechamente relacionados. En primer lugar, la docencia, que está muy condicionada por el segundo tema, el contexto.

En un principio se dirigió la exploración a la concepción del desarrollo profesional desde la concepción que los docentes tenían sobre las funciones, sin embargo, en el proceso de análisis inductivo emergió la docencia como eje sobre el que los docentes conciben su desarrollo profesional y también como tema aglutinador de las otras funciones. Igualmente, al explorar el contexto, un subtema emergente fue el contexto docente.

Las evidencias pueden consultarse en el Anexo 9, donde se recogen las matrices cualitativas.

5.2.2.1.- Primacía de la docencia en el desarrollo profesional de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng

Dentro de este tema encontramos dos subtemas:

- 1.- Funciones del profesor universitario orientadas a la docencia.
- 2.- Concepción del desarrollo profesional.

5.2.2.1.1.-Funciones del profesor universitario orientadas a la docencia

FUNCIONES

A través de las entrevistas hemos podido ver que las funciones que los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng atribuyen a su profesión, además de la docencia, son la investigación, la colaboración con el departamento y la universidad en las tareas administrativas y la orientación académica y personal a los estudiantes. En todos los casos se entienden como actividades que complementan a la propia actividad docente. Así por ejemplo, la importancia que algunos docentes dan a la investigación viene explicada por que es fuente de conocimiento que alimenta la enseñanza: CCN-1 (5:39): “en relación a la investigación ahora [para mí] es un trabajo que se añade (no es el principal), que hay algunos que no lo hacen (3:51), entonces, pero para mí la investigación es siempre, como que hay que compaginar enseñanza e investigación y pueden ir juntas”. Los docentes ven la investigación como un continuo en la vida de los profesores universitarios, para poder ofrecer una enseñanza actualizada y de calidad, CCS-3 (26:178): “El profesor tiene que estar permanentemente investigando. Investigar, continuamente, porque hay muchos cambios en el contenido de las materias”.

Del mismo modo, las tareas administrativas y la colaboración con el departamento se entienden como tareas necesarias que enriquecen la vida universitaria y complementan la actividad docente llevada a cabo en las aulas, como manifiesta un docente que ha desempeñado cargos administrativos de relieve en su facultad:

CCS-2 (13:120): “[el profesor, después de la clase] tiene que volver a la facultad, a su despacho, a hacer los diversos trabajos, no hay que mirar que sólo tenemos que enseñar, enseñar, enseñar para los chicos, a veces tenemos que regresar al despacho, hay actividades, que tenemos que apoyar, por los chicos. La facultad organiza actividades para los chicos en las que nosotros tenemos que hacer de “relaciones públicas”, aunque sean actividades de la Universidad”.

Dado el contexto sociocultural de la Universidad de Ramkhamhaeng, que se explicitará más adelante, los profesores conceden una gran importancia a la labor de orientación de los estudiantes, no sólo en temas académicos sino también en temas personales. Es uno de los subtemas que emergen del análisis inductivo y es también un tema que causa

preocupación en los profesores, en dos sentidos. Por una parte, puesto que han visto, a lo largo de su experiencia, que muchos estudiantes “pierden oportunidades” por no acudir a consultar con el profesor. Pero también es causa de preocupación debido a que, en algunas ocasiones hay estudiantes que se sobrepasan en las demandas hacia el profesor en este tema. En algunos casos puede suscitar un conflicto interior, como comenta uno de los docentes: HUM-3 (24:151): “A veces el darles el teléfono, en este tema me siento dividida interiormente, porque... está nuestra vida privada, que se la tenemos que ofrecer también; imaginemos que estamos muy cercanos a ellos, me refiero como una madre, como algo así,... por una parte quiero ser acogedora, cálida, la otra parte del corazón me dice: ... ¿y mi vida privada, que? Es algo difícil encontrar un equilibrio”.

MODELO MIXTO DE CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA

En relación a la docencia, la mayoría de docentes participantes mostró tener un enfoque mixto, en el que se asocia el interés por el estudiante, que lleva al docente a realizar acciones pedagógicas encaminadas a motivar, a despertar el interés y a implicar al estudiante en su aprendizaje, con un marcado énfasis en los contenidos conceptuales del aprendizaje y en los resultados. Del mismo modo, el docente con sus conocimientos y experiencias como principal fuente del aprendizaje, es otro de los temas emergentes.

Del análisis de la función docente emerge el tema de enseñar moral, como una más de las tareas que el docente desarrolla en el aula. Un docente comenta en relación a la docencia:

CCN-1 (22:141): “Sobre el tema de moral que se les puede dar, algunos puede que piensen que los “chicos” ya son mayores y tienen que saberlo por sí mismos, pero algunas cosas hay que “abrirles la boca para dárselo”, aunque ellos no quieran, por ejemplo, siempre hay que enfatizar en que tienen que llegar puntuales a clase porque es su responsabilidad y si no llegan puntuales es que no tienen responsabilidad en lo que es su deber”.

5.2.2.1.2.- Concepción del desarrollo profesional

ASPECTOS MOTIVACIONALES Y VOCACIONALES EN LA PROFESIÓN

En relación a los motivos que impulsaron a los profesores entrevistados a ejercerla docencia, hay que aclarar que en todos los casos se iniciaron en la docencia en esta universidad, son muy variados, en dos casos la motivación estaba asociada a la Universidad de Ramkhamhaeng, revelando una vocación altruista, idealista. En otros dos casos no pensaban dedicarse a la docencia, uno de ellos incluso manifiesta una clara vocación por la investigación. No obstante, en estos dos últimos casos, descubren el valor de la docencia en el ejercicio de la misma, y encuentran su satisfacción en poder ser de ayuda para los estudiantes más desfavorecidos. En el primer caso un docente comenta, al expresar los motivos por los que decidió ser docente en esta Universidad:

CCS-3 (6:50): “Porque yo creo que es una universidad abierta, no hay discriminación y yo, como he vivido muchos años en Estados Unidos, he visto que tiene un sistema abierto a toda gente. Yo creo que aquí que conviene más que ir a Thammasat, Chula... ya saben cómo seleccionan a los estudiantes, escogiendo los mejores, la mejores notas.... Y yo creo que no es justo, la educación debe ser abierta a todos”.

En el segundo caso, los docentes expresan su experiencia en los siguientes términos:

HUM-3 (19:122): “Siento que [enseñarles] es un beneficio para ellos. Si voy a dar clases a una universidad “cerrada”, en la que todos los alumnos ya son inteligentes, a lo mejor no sientes que es un beneficio para ti, o no ves tanto el valor que tienes comparado con Ram”.

CCN-1 (3:30): “Cuando empiezas a enseñar, cambias de verdad, te das cuenta del valor que tiene, por los conocimientos que das a “los chicos”. Si das una lección y lo escuchan 10, tiene más valor, mientras que cuando investigas, estás sólo tú, y lo que investigas sólo lo sabes tú”.

La principal fuente de satisfacción la encuentran en la respuesta de los estudiantes, en su asombro, su gratitud, y sobre todo en sus buenos resultados. Aunque a veces también se sienten “cansados” de tener que estar “despertándoles”:

CCS-2 (4:56): “Los alumnos son muy majos, disfruto. Bueno, a lo mejor es cansado algunas veces, que tenemos que “darles de comer en la boca”, como orientarles, o como espabilarles para que se despierten, que estén alerta”. (9:92): “Hay estudiantes, algunos grupos, la respuesta que tenemos es que pueden hacerlo [los proyectos] por sí mismos y son buenos, y algunos de éstos, luego hemos visto que han recibido la medalla de oro a la excelencia académica”.

HUM-3 (16:113): “Hay “chicos” que hacen que nos sintamos encantadísimos (...) probablemente no sea porque son súper inteligentes, tal vez no sean tan inteligentes, pero cuando les enseñas es como que si hay algo que han entendido, entonces están ¡tan contentos!, y expresan esa alegría como: ¡Ah, mira, ya entiendo esto!”

Sin embargo la fuente de su desánimo está principalmente en las “injusticias” del sistema de administración y gestión de la Universidad.

HUM-3 (42:280): “Los que trabajan de verdad con muchas dificultades, frialdad, con todos los obstáculos, porque hay obstáculos en el sistema que gobierno que van en contra del trabajo, que hace que nos cansemos más de lo que nos podríamos cansar en el trabajo. Entonces nos sentamos a ver esto y nos hace sentir ¿dónde está la justicia?”.

ASPECTO MORAL: CUALIDADES DEL BUEN DOCENTE

En la caracterización que los docentes entrevistados hacen de cómo debe ser, a su juicio, un buen profesor, sorprende que primen los aspectos morales y no los técnicos. El primer tema que emerge es el “sacrificio”, también la honestidad y el compromiso. Son temas que van cargados de emoción y que aparecen en el contexto de experiencias vividas. Lo ejemplificamos con la manifestación de uno de los docentes: CCS-2 (13:120): “[un buen profesor tiene que] volcarse, sacrificarse. Volcarse y sacrificarse por los chicos, con la Institución también, no es sólo con los estudiantes”. La percepción que los profesores manifiestan a cerca del entorno en el que se desarrolla la vida universitaria, nos hace entender el sentido y el peso que para ellos tienen estas cualidades.

En un segundo plano aparecen otros aspectos como el progresar en la profesión, el formarse y el seguir investigando para estar al día y poder ayudar mejor a que los estudiantes aprendan.

Por otra parte, encontramos que el sacrificio y el compromiso, algunos profesores no lo contraponen sino que ven que tienen que estar unidos a disfrutar con aquello que se realiza, a ser feliz en la profesión. Este aspecto revela un rasgo cultural, la importancia que tiene para los tailandeses que en el ámbito laboral encuentren alguna forma de “divertirse”, como expresa uno de los docentes: CCN-1 (46:325): “Si vemos que de las 8:30 a las 4:30 es imposible, también hay que hacer investigación, no hay otra forma. Hay que hacerlo parte de nuestra vida y entonces lo veremos como un hobby, sentimos que no es una obligación o un deber, es más como algo con lo que nos podemos divertir”.

FORMACIÓN Y DESARROLLO CONTINUO

Para la mayoría de los docentes entrevistados, la formación debería de ser iniciativa del propio docente, relacionándolo con la superación personal, aunque también debe contar con el apoyo de la Institución. Apoyo económico para hacer investigación y tener intercambios en el extranjero, dando más tiempo para investigar de modo que los profesores puedan mejorar su grado académico, y también lo relacionan con incentivos justos a la labor realizada y a recibir buenos ejemplos. Denota una concepción eminentemente individualista del desarrollo profesional.

En relación al primer aspecto, un docente comentaba lo siguiente: CCS-3 (18:163): “Es vocación. Yo creo que depende de la persona (...) Yo creo que la universidad debe apoyar a los profesores para viajar y también de enseñar o como 3 meses en otra universidad en el extranjero, a lo mejor es mejor. Pero también tiene ser que venga de ellos, que salga de los profesores”.

Con respecto al segundo aspecto, un docente reivindica: HUM-2 (26:193): “Lo primero, para que seamos buenos, tienen que hacer que los profesores mayores sean un buen ejemplo para nosotros lo sigamos, después, que sepamos que si somos

bueno tendremos algo bueno, y no es que recorto las clases, tengo trabajo fuera, y recibo algo bueno. (...) Y lo tercero, para que sean felices: bienestar, salario, ánimo”.

También hay un docente que hace referencia a la necesidad de que la formación esté contextualizada y enfocada a necesidades concretas: HUM-3 (27:179) “Pero realmente tenemos que preguntarnos, ¿desarrollarnos para, para quién? Si, supongamos que nuestro objetivo son los “chicos” de licenciatura, probablemente tendríamos que desarrollarnos en el aspecto de la enseñanza, gestionar la enseñanza, porque el nivel de conocimiento que tenemos es suficiente para poder enseñarles. Pero si supongamos que es para los “chicos” de máster, posiblemente tendríamos que formarnos en el aspecto del conocimiento en los contenidos que les enseñamos. Luego, si es en el conocimiento en el aspecto académico de verdad, a lo mejor tendríamos que desarrollarnos en el tema de investigar”.

5.2.2.1.-Percepción del contexto

Como hemos visto, el desarrollo profesional no puede entenderse de una forma genérica o teórica sino en el marco de unos factores de índole organizacional, social y cultural. De ahí la importancia de conocer y caracterizar el contexto en el que tiene lugar el desempeño profesional. Nos ha sorprendido comprobar cómo en esta caracterización no sólo encontramos aspectos culturales, sino también, de nuevo, morales.

Los subtemas relativos a la percepción que los docentes entrevistados tienen de su entorno laboral, se han agrupado en tres temas principales:

- 1.- Contexto sociocultural.
- 2.- Contexto docente.
- 3.- Características generales.

5.2.2.1.1.- Contexto sociocultural

Este tema engloba el perfil del estudiante, el perfil del profesor y el perfil de la institución, tal como los conceptualizan los docentes entrevistados.

PERFIL DE LA UNIVERSIDAD

Como ya se ha explicado en apartados anteriores, el ideario de la universidad es facilitar el acceso a la educación a todos, por eso es una de las pocas Universidades de libre acceso.

En relación a su funcionamiento y administración, se ponen de relieve algunos problemas como la burocracia, el inmovilismo y la injusticia de un sistema que no retribuye equitativamente según los méritos o el trabajo real realizado. Son aspectos morales que tienen, como veremos, más adelante, un marcado componente cultural.

A modo de ejemplo, recogemos el comentario de un docente que tipifica el perfil de la Institución de la siguiente manera: HUM-2 (1:7): “Es un auténtico sistema gubernamental, que siento que estoy trabajando en un organismo gubernamental de barrio, no es siquiera de provincia ¿vale? que es más “inter”...sino que es “organismo de barrio”.

PERFIL DEL ESTUDIANTE

Para caracterizar el perfil general del alumno, con frecuencia los docentes se apoyan en la comparación con otras universidades. En relación a esto, como se ha mencionado, la Universidad de Ramkhamhaeng es de libre acceso, lo que significa que no selecciona a sus estudiantes. En este sentido y desde la perspectiva de los docentes, el alumno de esta universidad es “menos inteligente”, proviene mayoritariamente, de provincias, con pocos recursos humanos -que los docentes singularizan comoque “no se atreven a ir a hablar con el profesor” con la connotación cultural del “krengjai” (no querer molestar)-. Cabe mencionar a este respecto que, como ya se ha explicado anteriormente en este trabajo, el nivel educativo en las provincias es inferior al de la capital y su entorno. También destacan como rasgo distintivo, que mientras los estudiantes de otras universidades “cerradas” tienen como prioridad los estudios –lo que incluye e implica

asistir a las clases-, los de Ram, dejan las clases para el final, priorizando otros asuntos diferentes al estudio. Uno de los docentes resume así el perfil del alumno de esta Universidad: HUM-2 (6:47): “Si hablamos en general, la mayoría son alumnos sin oportunidades en la vida”.

Dentro de este perfil los docentes destacan un tipo de estudiante, que califican de “responsable”, con “intención fuerte” para estudiar. Para este tipo de estudiantes el sistema de la Universidad resulta beneficioso, en el sentido de que, dado que tienen esas características, se forjan en una serie de virtudes que constituyen el valor agregado de los graduados de la Universidad de Ram y que un docente explicita del siguiente modo: CCS-2 (12:110): “[La característica de los estudiantes]es el trabajo duro, que ellos tienen que cuidar de sí mismos, es como que tienen que poder vencerse a sí mismos. Practican el tener paciencia, el vencer tantas dificultades... Para poder logra su meta, tienen que vencer problemas, dificultades, para llegar a su meta, tal como ellos quieren: graduarse. Tal vez sean dificultades, para los chicos, pequeñas, pero ellos tienen que, como... volcarse, poner toda su intención de verdad”.

PERFIL DEL PROFESOR

En relación al profesorado, del análisis inductivo de las entrevistas así como de la experiencia de investigación, se desprende una inconformidad con aspectos organizacionales, de forma más concreta, referido al sistema de certificación de la calidad, con el que en general, los docentes se muestran contrarios. No obstante reconocen algunos aspectos beneficiosos del mismo, como son el despertar en los docentes la necesidad de innovar, de programar y de hacer mayor seguimiento de los estudiantes. El aspecto más negativo que señalan al respecto es el exceso de “papeleo” que conlleva y que todas las evidencias se reduzcan a lo escrito en los papeles.

Por ejemplo, algunos docentes entrevistados manifestaron lo siguiente:

CCS-3 (20:153) “No, no funciona. Yo creo que esto se hace sobre papeles, no hay realidad ni nada”.

El mismo docente, más adelante afirma lo siguiente: CCS-3 (27:184): “Tiene el lado bueno, para despertar a los profesores, tienen que cambiar, continuamente el contenido

de los cursos. Eso es. Y hay del lado bueno me parece bien que haya medidas para que los profesores tienen que hacer investigación, escribir libros... me parece bien, porque si no, no hacemos nada. La misma materia, el mismo contenido, texto, y no cambia. Y esta es una manera, para mi ¿eh?, esto es muy subjetivo”.

Estas cuestiones ponen de manifiesto otros problemas, más de índole moral que forman parte del contexto universitario y que son causa de desmotivación para gran parte de los docentes. Se explicitarán en el apartado siguiente. También apuntan a un rasgo cultural, que como manifestaba un docente, parece que está bastante arraigado en el cuerpo docente de la Universidad: HUM-3 (48:325): “Ok, somos un poco perezosos, bueno. A veces sabemos que algo está bien pero somos perezosos. A lo mejor tendría que ser un sistema que nos “empuje” un poco: “¡hazlo!”, pero es algo bueno, y si sabemos que es algo bueno, y entonces, aunque seamos perezosos, lo haremos, o procuraremos no ser perezosos, porque no somos perfectos ¿no?”.

5.2.2.1.2.- Características generales del contexto

Del análisis de las entrevistas con los docentes emergen dos temas que caracterizan un ambiente, en general de **inercia** y de injusticia. Como se ha visto anteriormente, la inercia afecta tanto a los estudiantes, a los que hay que “despertar”, como a los docentes, que repiten, utilizan los mismos materiales año tras año: CCS-3 (26:178): “Porque yo creo que los profesores aquí están... repitiendo”. Y también a la Institución, que no cambia.

En relación a la **injusticia**, lo que se relatan son experiencias en las que la retribución no se corresponde con un buen desempeño, y que el buen desempeño, el esfuerzo y sacrificio personal no se ven correspondidos justamente. Esto se constituye en causa de desánimo y en algunos casos de conflicto moral. Un docente hacía la siguiente reflexión:

HUM-3 (42:280): “Es como que cualquiera que intente aprovecharse de la universidad, luego ¡¡lo hace!! Y lo que es más importante: además tiene éxito. A la vez que los que

trabajan de verdad con muchas dificultades, frialdad, con todos los obstáculos, porque hay obstáculos en el sistema de gobierno que van en contra del trabajo, que hace que nos cansemos más de lo que nos podríamos cansar en el trabajo. Entonces nos sentamos a ver esto y sentimos, “¡Oh!” nos hace sentir “¿dónde está la justicia?” y entre los dos... ¿yo cuál de los dos quiero ser? Tal vez quiero ser el “cansancio, cansancio, cansancio...” y luego no recibe nada, y después se pone enfermo y se muere, y luego hay quienes tienen un buen recuerdo de él. “Oh..., esta persona era buena, ¿no? Cómo trabajaba...” así ¿no? Pero...: ¿sólo esto? ¡No sé! Es algo que ocurre con frecuencia, cuando se está en una edad avanzada, ¡es muy extraño! cuando eres “joven” ¡no se te ocurre pensar sobre estas cosas!”

En relación a esto, otro tema que emerge y que se refiere tanto a profesores como a la Institución es el de los intereses personales o monetarios, que a veces priman sobre el ideario de la Universidad, o en detrimento de una docencia de calidad. Se entiende, entonces la siguiente afirmación de un docente: CCS-2 (16:158) “Bueno, hay que añadir la cuestión de la ética y moral (...) si no lo hay la calidad no es Buena”.

Un comentario que lo ejemplifica es el de este docente: HUM.-2 (21:156): “[hay profesores que] cogen tantos trabajos que no tienen tiempo para enseñar y entonces corrompes tu propia profesión (10:40), utilizas el mismo material de otros años para enseñar, o ves que en el sector privado se recibes más dinero, así que te vas a dar clases en el sector privado, pero en el departamento...”.

El sistema de certificación de la calidad, además de provocar muchas emociones en los docentes, también pone de manifiesto problemas inherentes a la cultura universitaria, reflejo de la cultura social, uno de éstos se refiere a la apariencia y a “guardar la cara”. En relación al sistema de evaluación para certificar la calidad, un docente manifestaba lo siguiente:

CCN-1 (30:214): “Lo que veo que estamos haciendo con el control de calidad es para sobrevivir: el profesor se salva, el departamento se salva, la facultad se salva, la universidad se salva. (...) Porque todo el mundo puede poner números, es capaz de escribir de forma que parezca bien, pero luego no es así. Pero hay que hacerlo, la

manera de garantizar la calidad no es esta/así. Según mi punto de vista es negativo, pero de cualquier forma, tengo que hacerlo porque soy miembro del Comité del Programa, por eso, lo que pueda hacer para que aparezca bien, para dar una buena imagen del departamento, lo hago igualmente”.

Otros problemas referidos a la Institución que emergen del análisis inductivo, son, por ejemplo la incoherencia de las políticas, en este caso un docente lo asociaba a la evaluación para certificar la calidad: CCS-2 (22:192): “Los ejecutivos tienen un punto de vista; en el nivel de implementación se realiza de otro modo. Las personas que ponen las políticas o establecen los criterios, bueno, bien, no han venido a preguntarnos absolutamente nada, que cuál es el problema en su puesta en práctica”.

También la falta de tiempo, en general: CCN-1 (39:272) “Cada vez viene más trabajo, que si tenemos los exámenes, nosotros tenemos el problema de tener demasiados exámenes, el trabajo se nos amontona”. Y asociado a la evaluación para certificar la calidad: HUM-3 (36:227): “[El sistema de Certificación de la Calidad] en lo relativo a los documentos, hace que no tengamos tiempo para hacer esas cosas buenas que ellos indican que debemos hacer”.

Otros temas que emergen y que parece que están en el ambiente es la burocracia, significada por un sistema de papeleo que los docentes asocian principalmente con el sistema de certificación de la calidad y la disminución del número de estudiantes. A este respecto un docente ofrece el siguiente análisis: HUM.-2 (13:107): “Lo que nos afecta es la competencia de Universidades parejas a la nuestra que utilizan la misma tecnología que nosotros pero mucho más actualizada que la nuestra en la enseñanza de personas especiales (...) también que tienen profesores con más alto grado académico, es uno de los factores que hace que los chicos quieran estudiar en estos lugares”.

5.2.2.1.3.- Contexto docente

Son varios los temas emergentes en relación al contexto que inciden sobre la docencia y que principalmente se refieren a situaciones que la dificultan.

La asistencia de los estudiantes a las clases es mencionada por todos los encuestados y se asocia tanto al sistema institucional como a las características de los estudiantes. Se relatan también la incidencia que tiene sobre los resultados, pues, generalmente, los estudiantes que asisten a clase aprueban y los que no asisten no aprueban. En algunos casos se incide también en la responsabilidad que tiene el docente demotivar y buscar la forma de que los estudiantes asistan a las clases.

Así lo explica uno de los docentes: CCN-1(11:80) “Aquí... el problema está en que no suelen aprobar el examen. Yo creo que es en todas partes, los “chicos” que no van a clase cuando sale el resultado del examen no están satisfechos. Hay que preguntarse ¿ahh y por qué no vienen a clase? Yo creo que este es el problema, los que no vienen a estudiar, la universidad les da libertad. Es un problema, en todas las facultades”.

También es tema que afecta a la docencia la cultura característica de los estudiantes de Ram, de no ir a hablar con el profesor, que ya se ha puesto de manifiesto al hablar del perfil de los estudiantes. En la siguiente manifestación vemos que constituye un tema de preocupación para los docentes: CCS-2 (15:147) “Tal vez, [necesitemos] instalaciones, buscar algo [...] unsoftware, algo nuevo que ayude en el apoyo a los profesores, para que contacten o que los chicos entren más en contacto con los profesores, reducir las distancias profesor-alumno, que son grandes, y se pierden [los estudiantes]”.

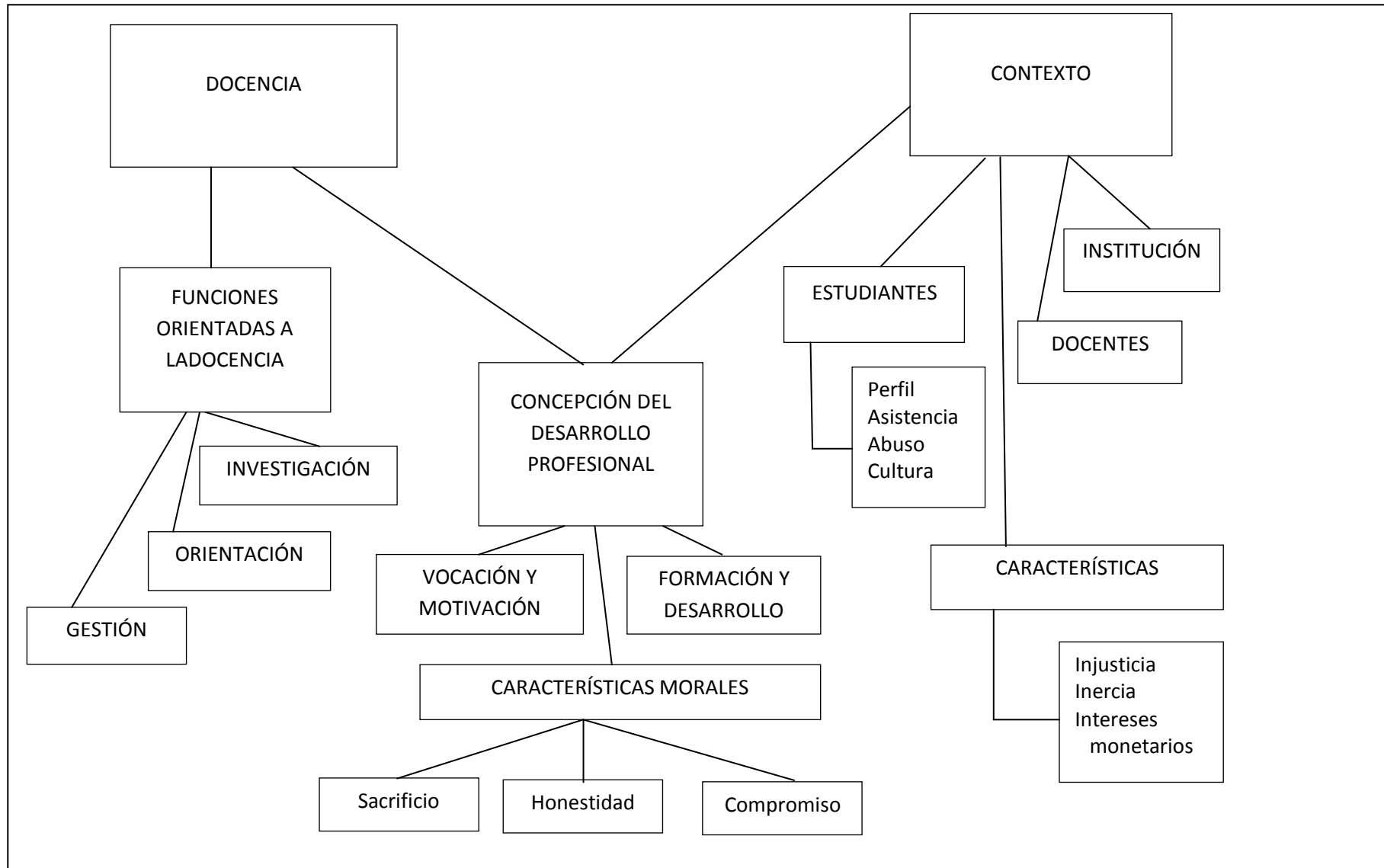
Otro de los temas emergentes en este apartado es el abuso de algunos estudiantes que, contrariamente a lo anteriormente dicho, se exceden en la demanda al docente, como explica uno de los entrevistados: HUM-2 (8:55) “[hay estudiantes] tratan de engañarnos, aprovecharse de nosotros para temas académicos de otras asignaturas, por ejemplo, vienen a preguntarnos por los deberes que tienen de otras universidades, cosas que no estudian en Ram, y luego los que tratan de pedir nuestro consejo, o ayuda

el sábado o el domingo, a conveniencia de su comodidad, no piensan en cómo es nuestro tiempo”.

La mayoría de docentes manifiestan su preocupación por algunas carencias que perciben en el sistema: el número de clases que reciben los estudiantes no son suficientes, también necesitan más horas y medios para practicar. Algún docente menciona las actividades universitarias, fuera de las aulas y sin vinculación directa con las asignaturas, como una necesidad para una formación realmente universitaria.

A continuación se incluye una figura para visualizar las relaciones entre los temas (Fig. 43).

Figura 44: Relaciones entre los temas del análisis cualitativo. (Fuente: elaboración propia)



CAPÍTULO VI

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo prioritario de la investigación ha sido explorar la situación en la que se encuentra el desarrollo profesional de los docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng desde la conceptualización que ellos mismos hacen de su profesión y la percepción que tienen de los elementos que la conforman.

La universidad es un espacio social que genera una dinámica de relaciones que es prefiguración de la cultura de su entorno. A su vez también está marcado por la situación histórica de la propia Universidad y su función social, tal como ésta lo refleja en su ideario y lo concreta en sus políticas. Todo ello contribuye a crear una cultura y un clima que determina, en gran medida, cómo es el desarrollo profesional de sus docentes (Zabalza, 2002: 7).

La idiosincrasia de la cultura y del propio contexto universitario se ha visto reflejada en los resultados obtenidos. A través de los instrumentos de recogida de datos se ha obtenido una caracterización contextualizada del desarrollo profesional tal como la vivencian los docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng.

Los datos obtenidos a través del cuestionario y los hallados en el análisis inductivo de las entrevistas en profundidad, nos han permitido dar respuesta a los objetivos específicos que guiaron el trabajo investigativo: conocer la percepción que tienen los profesores tailandeses de la Universidad de Ramkhamhaeng, de Tailandia, de su identidad profesional y del contexto universitario en el que esta se desarrolla, con especial interés por la apreciación que hacen de los cambios introducidos por el Sistema de Certificación de la Calidad. A lo largo

de la exposición de los resultados se irán poniendo de manifiesto las concepciones y rasgos culturales que inciden en el desarrollo profesional de los docentes de esta universidad.

La exposición de los resultados se articula en torno a dos grandes núcleos: la identidad profesional y el contexto universitario. En vista de los resultados, y aun cuando el objetivo principal de la investigación es caracterizar la forma como los docentes tailandeses de la Universidad de Ramkhamhaeng conceptualizan su desarrollo profesional, creemos que éste se entiende mejor desde la visión que los propios docentes tienen del contexto universitario, por ello iniciaremos la exposición de los resultados con la caracterización del contexto desde la perspectiva de los docentes.

6.1.- CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE RAMKHAMHAENG

Según se señalaba en el marco contextual, los estudios universitarios en Tailandia tienen una función social. Éstos se ven como un medio para obtener la aprobación de la familia y del grupo social, además de facilitar la obtención de un trabajo mejor remunerado (Chalapati, 2007: 38), lo cual es más notorio cuando nos referimos a algunas universidades públicas de prestigio, universidades “cerradas”, es decir, de acceso limitado, a las que acceden los estudiantes con mejores notas. Según los resultados de PISA 2012 estos suelen proceder de escuelas de élite situadas en Bangkok y sus alrededores.

La función social de la Universidad de Ramkhamhaeng, universidad “abierta”, es hacer accesible la educación universitaria a todos. La mayoría de los alumnos matriculados provienen de provincias. Son estudiantes que no han podido acceder a otras universidades, ya sea por el examen de ingreso que éstos requieren o por escasez de recursos económicos.

Frente a las prestigiosas universidades públicas, la Universidad de Ramkhamhaeng, tal como manifestaba uno de sus docentes, es socialmente vista como “*una universidad de segunda clase. (...) Los tailandeses han visto que Rames de esta manera, pues seguirá siendo de esa manera, están fijados en esa creencia y eso no se puede cambiar*” (HUM-2).

En relación a esto, encontramos que el 51% y el 40.9% de los docentes está bastante y totalmente de acuerdo, respectivamente, en que esta imagen social de la Universidad condiciona la actitud de los estudiantes. Uno de los aspectos en los que se concreta esta influencia, como lo revelan los docentes a través de las entrevistas es que, en general, los estudiantes de la Universidad de Ramkhamhaeng no priorizan la asistencia a clase como sí lo hacen los de las otras universidades “cerradas”, a lo que se une que la asistencia no es obligatoria y que hay algunas clases que se pueden seguir por internet. Esta mentalidad de “dejar las clases para lo último”, como manifestaba uno de los docentes (HUM-3), priorizando otros asuntos antes que el estudio y la no obligatoriedad de la asistencia, es un motivo de preocupación para los docentes, que ven que, en general, los estudiantes que no asisten a las clases no aprueban los exámenes.

Un 48.1% de docentes considera que el nivel de conocimientos y destrezas con las que los estudiantes llegan a la universidad no es adecuado. A pesar de lo cual, para el 56.3% el ambiente de las clases es estimulador. Como se ha mencionado anteriormente, la procedencia del grueso del alumnado de esta universidad hace que la desigualdad del sistema educativo tailandés sea un factor social que incide de forma directa en la labor docente de sus profesores. Sin embargo, la disparidad de edades y aprendizajes que se encuentran en las aulas, que es también un aspecto que el 72,6% reconoce que es una situación favorecida por el sistema abierto de la Universidad, no lo ven como un aspecto negativo del contexto. No obstante, el análisis cualitativo revela el esfuerzo que esta situación supone para los docentes, que tienen que “despertar” a los estudiantes, “darles todo en la boca”, y necesitan ser guiados constantemente.

Otro aspecto relativo a los estudiantes, es que muestran una mentalidad más tradicional, por ejemplo en el expresar respeto al profesor. Así lo reconoce el 77.4% de los docentes encuestados. La expresión de gratitud y de respeto hacia el profesor es valorada positivamente y es motivo de satisfacción. Uno de los docentes expresaba: *“El lado positivo de la experiencia son algunos pequeños grupos de estudiantes que ... tal vez en el aspecto de que nos muestran respeto, o que ayudan todo lo que pueden en las actividades de la universidad”* (HUM-2). Sin embargo, para la mayoría de docentes entrevistados, este rasgo cultural está excesivamente acentuado en la mayoría de estudiantes de la Universidad de Ramkhamhaeng, y hace que los alumnos no se atrevan a ir a ver al profesor, ni si quiera, a

veces a preguntar en la clase, lo que constituye un problema para un buen desarrollo de la docencia. Uno de los docentes lo expresaba de este modo: *“[hay estudiantes] que no se atreven a hablar con nosotros, supongamos que estudian y no entienden nada, tienen problemas o eso, aunque sean problemas personales, [cómo hacer para] que se atrevan a ir a hablar con el profesor”* (HUM-3).

Las condiciones de trabajo en lo relativo a los medios materiales, no parecen plantear mayor problema. No obstante, encontramos algunas diferencias en la apreciación de la adecuación de las aulas, los docentes de la rama de Ciencias, que generalmente imparten sus clases en los laboratorios y en las aulas propias de la Facultad, le dan una mejor valoración. No obstante, las entrevistas ponen de manifiesto la existencia de problemas al respecto, pero en su caso relativas a que a veces la insuficiencia de instrumentos para el número de estudiantes. En relación a la rama de Humanidades y Ciencias Sociales, uno de los docentes se expresaba en éstos términos, hablando de las dificultades actuales que encuentra en su trabajo: *“la falta de comodidad (...) tanto en el tener que ir andando a enseñar (...) en relación con las aulas, que son demasiado numerosas, A veces que hay mucho ruido en, en la zona de las clases, puede ser porque hay construcciones, o por actividades que hacen los alumnos a las horas de las clases”* (CCS-2). Hay que hacer notar, a este respecto, como ya se ha mencionado, que la mayoría de clases se imparten en aulas sin sistema de aclimatación, lo que a nuestro juicio, confiere un esfuerzo añadido para docentes y estudiantes.

En relación a los medios tecnológicos, los datos revelan que los docentes que muestran un menor grado de acuerdo sobre la adecuación de los medios con los que cuentan para realizar su trabajo, son los que tienen título de Máster, que en su mayoría tienen menos antigüedad.

Son numerosos los autores que señalan la importancia del clima que se genera en los departamentos universitarios. En ellos se establece una determinada dinámica de trabajo y de convivencia que afecta al trabajo diario de los profesores y por ende al funcionamiento y la calidad de la propia Institución.

Los datos de la investigación indican, en relación al ambiente con los compañeros, que la mayoría —el 82,2%— considera que es bueno. Sin embargo, también encontramos un porcentaje significativo de docentes para los que el ambiente no es tan bueno—17,8%—. Esto nos hace pensar en la existencia de alguna situación problemática. A través de las entrevistas se

evidencian algunas de estas situaciones. En el transcurso de las conversaciones, todos los docentes recurren a la comparación con aquellos compañeros que, según sus palabras, no introducen innovaciones, que utilizan siempre los mismos materiales, que no colaboran con el departamento, o que priorizan otras actividades profesionales que les reportan beneficio económico en detrimento de las clases ordinarias. No obstante, lo que suscita mayor desánimo en relación a estas situaciones, es lo que los docentes califican de injusticia, y que describen de la siguiente manera: los que hacen este tipo de cosas, reciben mayor gratificación por parte de la Institución que aquellos que se esfuerzan por realizar un trabajo de calidad en el ámbito docente, de investigación y de gestión.

A lo largo del trabajo también se ha puesto de manifiesto el enorme impacto que ha supuesto en la vida universitaria el Sistema de Certificación de la Calidad. Los resultados obtenidos al respecto evidencian el descontento general de los docentes, corroborando los hallazgos obtenidos en el ámbito universitario tailandés en otras investigaciones, como la realizada por la profesora Sae-Lao (2013).

Los datos obtenidos en nuestra investigación revelan que el 75% de los docentes encuestados considera que este sistema de certificación no ha hecho que su desempeño docente mejore, y el 69.7% tampoco considera que estimule a los docentes a cambiar su forma de impartir la docencia. Uno de los problemas que se le achacan al Sistema de Certificación de la Calidad es la falta de conexión entre el objetivo de mejoramiento de la calidad que persigue y la forma como se lleva a cabo. Uno de los docentes manifiesta lo siguiente al respecto: *“En relación al control de la calidad que tenemos actualmente, no creo que coincida con lo que queremos conseguir: que los estudiantes tengan conocimientos con moralidad, que sepan de verdad”* (CCN-1, 29:211).

También se constata en este estudio que los docentes, a pesar de que ven como una pérdida de tiempo el tener que realizar los informes de los TQF porque los datos requeridos son poco realistas, continúan haciéndolo. Confían poco en su utilidad puesto que saben que en muchas ocasiones lo escrito en los formularios no se corresponde con la realidad, como queda de manifiesto en la experiencia relatada por un docente: *“lo hemos visto ¡no sé ya cuántas veces! que los que de verdad hacen las cosas pero no escriben tan bien, reciben menos puntuación que los que no lo hacen pero escriben bien. Esto hace que los que lo hacemos nos*

desanimemos muchísimo” (HUM-3, 37:235). De nuevo se quejan de que se dé más importancia a la apariencia que a la realidad.

Para los docentes entrevistados, el principal problema de este sistema es precisamente la carencia de verificación de los informes escritos, que se reduce únicamente a “papeles”. Así lo explica uno de los docentes: *“El actual Sistema de Certificación de la Calidad que tenemos no es capaz de controlarnos para que sigamos los indicadores de evaluación, porque todo se queda en documentos, y un sistema de documentos no es capaz de obligar a nadie (...) no van a las clases para ver si enseñamos de verdad o cómo enseñamos, así que no puede controlarnos”* (HUM-3, 28:196).

Otro problema que se evidencia es la falta de voluntad por parte de las autoridades y de los responsables para solucionar los problemas que se han ido suscitando en la implementación del Sistema de Certificación de la Calidad, como se manifiesta en las palabras de un docente: *“en la puesta en práctica, si vamos a ver en relación al trabajo de verdad, los ejecutivos deberían verlo, ir a ver qué problemas, qué dificultades surgen, que suceden en la puesta en práctica y ver que hay estos problemas, y entonces buscar la vía de solucionarlo (...) a nivel de realización suelen surgir problemas y cuando surgen, en el nivel de administración, a veces: “uhmm uhmm uhmm uhm” pero cuando vas a ver, a la hora de solucionarlos ... , son ya 10 años ¿no? los problemas aún siguen”* (CCS-2, 200-210). Esto pone de manifiesto que, como afirma Sae-Lao, tras más de diez años de implementación en Tailandia, este sistema se ha institucionalizado y burocratizado (2013: 260).

Por otra parte, las entrevistas en profundidad nos han permitido entender mejor que el 25% de los docentes participantes en la investigación considere que el Sistema de Certificación de la Calidad sí ha contribuido, en alguna medida, a la mejora docente. Todos los docentes entrevistados consideran que la finalidad de este sistema es positiva y que en parte, ha contribuido a “despertar” a los docentes de cierta inercia y comodidad en el ejercicio docente, que como se ha visto, es un rasgo cultural bastante marcado en la sociedad tailandesa. Por este motivo, los docentes entrevistados consideran necesario que haya algún tipo de estímulo externo que fomente la innovación en la docencia.

A diferencia de lo ocurrido en otras universidades, en el caso de los docentes de la Universidad de Ramkhamahaeng, el Sistema de Certificación de la Calidad no ha generado

mayor volumen de investigación, tal como lo refiere el 71.6% de los encuestados. En esta universidad el trabajo de investigación de los docentes aparece vinculado, en mayor medida, a la mejora del grado académico, pues encontramos un 33.7% de docentes que afirma que este es el motivo por el que hacen investigación y escriben artículos, junto a un 38.5% para quienes esta es, en gran parte, la motivación para realizar estas tareas.

A través de las entrevistas en profundidad se han puesto de manifiesto algunos problemas relativos al contexto universitario que tienen una fuerte incidencia en el desarrollo profesional y que se expondrán en el apartado siguiente.

6.2.- PERCEPCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE RAMKHAMHAENG

Son varios los autores que señalan la importancia de una identidad profesional integrada para ser un profesor eficaz, que mantenga el compromiso y la pasión por la enseñanza. Esta integración hace referencia a las funciones que tiene que desempeñar, al estatus, a las experiencias, y a la identificación positiva con la materia que imparte. Todo ello debe formar parte de una imagen coherente del yo (Epstein, 1978; Day, 2006). En el caso español, por ejemplo, se habla del problema de la “doble identidad” del docente, que tiene que ser investigador –experto en su disciplina– y docente –experto en la docencia de su materia– (Cruz Tomé, 2000: 30).

Los resultados de nuestra investigación reflejan que los profesores participantes se identifican claramente con la función docente, como pone de manifiesto que un 86% de docentes se muestre de acuerdo con que la docencia es la principal labor del profesor universitario. La investigación es también una tarea a la que conceden gran importancia porque la vinculan al desarrollo académico. Esta vinculación es más acusada en los docentes que tienen título de Doctor, que también parece que son los que se sienten más atraídos por la investigación.

A través de las entrevistas hemos visto que los docentes entienden esta vinculación no sólo como medio para mejorar del grado académico, sino también como fuente de enriquecimiento de la docencia, así lo evidencia el testimonio de uno de los docentes: “Por

ejemplo, yo hice una investigación de líquenes y en la asignatura de Ecología que estoy dando, cuando voy al bosque a enseñar, puedo explicarlo todo bien, también utilizo todo lo que está en la investigación para la clase. También para otras asignaturas lo utilizo. Todo se relaciona” (CCN-1, 37:256).

Rodríguez (2003) y Cruz Tomé (2003) destacan la importancia de tener en cuenta las concepciones y creencias que los docentes tienen a cerca de la enseñanza y de su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito tailandés, hemos visto que el origen y evolución del Sistema de Educación Superior en Tailandia, fuertemente determinado por factores externos, ha contribuido a que la mentalidad y los programas de estudio tengan una fuerte orientación vocacional. De este modo el conocimiento tiene un valor funcional y la universidad se ve como un medio para conseguir un buen trabajo (Filbeck, 2002; Chalapati, 2007). Esta mentalidad, como se pone de manifiesto en los datos obtenidos, no se circunscribe a los estudiantes, está también muy presente en los docentes.

El resultado de la investigación pone de manifiesto que los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng asumen un modelo mixto en su concepción de la docencia. Encontramos un alto porcentaje de acuerdo en cuestiones relacionadas con una concepción de la enseñanza orientada al estudiante, que hacen al estudiante protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así por ejemplo, el 70.2% está totalmente de acuerdo con que el profesor tiene que desarrollar destrezas cognitivas en los estudiantes y un 80.3% también expresa total acuerdo con que el profesor tiene que incentivar el deseo de aprender en los estudiantes. Del mismo modo, el 93.2% se muestra de acuerdo en que para que la enseñanza sea efectiva el docente tiene que conocer a sus estudiantes. Y a nivel de ejecución, el 81.7% afirman adaptar la enseñanza que imparten a las características, expectativas y necesidades de los estudiantes.

A través de las entrevistas en profundidad hemos corroborado estos datos y nos han permitido ahondar en el tipo de actividades que los docentes llevan a cabo en las aulas y que están más en la línea de fomentar el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes frente a la costumbre tradicionalmente predominante en la educación tailandesa de la memorización y la escucha pasiva. Por ejemplo, un docente explicaba: *“les pongo ejemplos para que vean que*

los distintos estudiosos dicen distintas cosas, y que les oigan a ellos mismos en internet decirlo [lo que se explica en clase], les digo “ir a verlo no sea que yo me haya equivocado”, que abran ese link y lo vean. (...) les pido que escuchen a un estudioso, en inglés, lo que dice de sus teorías, los puntos que explica, y luego ellos me hacen un informe, (...) para que lo expliquen con sus palabras, no nos lo tienen que traducir, sino que tienen que explicar lo que sea que sea del contenido de la materia, y que nos lo expliquen según lo hayan entendido, con sus propias palabras” (CCS-2, 6:66).

Otro ejemplo en esta línea: *“trato de crear actividades en clase [para que no se aburran], ya sea en la clase de gramática o de escritura. Yo cojo a un alumno [alumno que trabaja, es profesional] y le saco al frente de la clase a hablar, le hago una entrevista sobre su profesión, su trabajo” (HUM-2, 9:70).*

Pero, a la vez, la concepción tradicional del aprendizaje como transmisión de conocimientos y la enseñanza orientada a los resultados, en la que el docente es la principal fuente de conocimiento, y según la cual conocer una disciplina y dominar los contenidos es suficiente para saber enseñarla, está también fuertemente presente. Así lo revela el que el 78.4% y el 17.3% se muestren totalmente y bastante de acuerdo en que la adquisición de conocimientos correspondientes a la asignatura es lo más importante. En un porcentaje menor el 77.9% se muestra de acuerdo con que conocer la materia que imparte es garantía de una enseñanza de calidad.

También las entrevistas en profundidad corroboran estos hallazgos. Tal vez el comentario que mejor lo ejemplifique sea el de un docente, que a lo largo de la entrevista mostró un gran interés por los estudiantes, expresando la importancia de que las clases no sean sólo prácticas, y que explicó su concepción de la docencia de esta manera: *“[Los profesores] No tiene que mirar que [los estudiantes] son el centro del aprendizaje, con la forma normal [de enseñar], si todas las veces enseñamos bien en la clase y luego añadimos partes extra a los alumnos, ya es suficiente; si nos preocupamos porque no falten a las clases, si hacemos que se interesen más por ejemplo, tienen que practicar” (CCN-1, 41:281).*

Otro comentario que lo ejemplifica es el siguiente: *“Tengo la impresión de que actualmente, los “chicos” es como que estudian para terminar. No estudian con la intención de poder utilizarlo luego, por lo tanto, (4:57) tienen poca motivación para estudiar” (HUM-3, 4:38)*

De forma coherente con este enfoque, del análisis inductivo de las entrevistas en profundidad emergió una función del docente que no se había contemplado en el cuestionario: la orientación. Creemos que sirve para reforzar la concepción eminentemente docente que el profesorado participante en la investigación tiene de sus funciones y de su interés por los estudiantes, tanto en lo referente a los temas académicos como a los personales.

Con respecto a la vocación y motivación de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng participantes en la investigación, encontramos que un significativo 47,6% dice que su motivación hacia el trabajo ha disminuido, aun cuando el 82.2% se muestra de acuerdo en que si tuviera la opción, volvería a ser profesor universitario. Esto indica un elemento vocacional muy fuerte pero también la existencia de problemas en el ejercicio de la profesión. Las entrevistas en profundidad nos han permitido ahondar en estas cuestiones.

De este modo se ha podido ver que la vocación en los profesores encuestados tiene un fuerte componente altruista, de ayuda, lo cual coincide con el ideario de la Universidad de Ramkhamhaeng. Para algunos este fue el motivo que les llevó a empezar a trabajar en esta universidad, otros descubrieron su “valor” a lo largo de su experiencia docente. Por ello también la mayor satisfacción la encuentran en ver que los estudiantes tienen ganas de aprender y que salen adelante en los estudios y en la vida. Este compromiso les lleva a ver como elemento importante en la docencia, que el profesor tiene que orientar en temas de moral a los estudiantes.

Como ya se ha mencionado, los principales motivos de desmotivación en los docentes entrevistados están en el sistema de administración y gobierno de la Universidad. Se trata de un sistema fuertemente burocrático, que no fomenta el cambio, en el que prima la conformidad y el mínimo esfuerzo. Nakhonthathap (2013) lo ilustra a través del dicho tailandés: “*un cuenco de arroz por la mañana y otro por la noche*” (p. 331). Pero, sobre todo el problema estriba en que este tipo de sistema contribuye a que abunden acciones que, siendo contrarias a la moral y a la ética, se ven premiadas. También el profesor Nakhonthathap lo señala como uno de los problemas de la Educación Superior tailandesa y que a su juicio se corresponde con el ejemplo del héroe literario “*Sintonchai*”, como ya se ha explicado en apartados anteriores.

Entendemos de este modo que, los rasgos característicos de un buen docente que emergen del análisis inductivo de las entrevistas en profundidad, hagan referencia prioritariamente a rasgos de orden moral: sacrificio, honestidad, compromiso.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

7.1.- CONCLUSIONES

A lo largo de todo el proceso de investigación, y a medida que nos hemos adentrado más en la realidad educativa, en los problemas y fortalezas de la Universidad de Ramkhamhaeng desde la perspectiva de sus docentes, se ha ido perfilando de un modo cada vez más claro la necesidad de conocer el contexto en el que tienen lugar los intercambios educativos. Esta necesidad se hace patente, en primer lugar, para entender la forma como los docentes conceptualizan y ejercen su labor profesional. Parafraseando las palabras de uno de los docentes, podemos decir que, no nos podemos imaginar hasta qué punto la buena o mala administración de una Institución afecta a los docentes en su día a día.

Las evidencias indican que los docentes de la Universidad de Ramkhamhaeng tienen una vocación firme hacia la docencia y su identidad profesional está enraizada en la realidad sociocultural en la que ésta se desarrolla. Esto significa que son conscientes del tipo de alumnado al que se dirige su labor docente, de las circunstancias en la que ésta tiene lugar, y de los requerimientos institucionales a los que tienen que responder. Todo ello les plantea la necesidad de una respuesta docente continuamente adaptada.

Los resultados muestran que cada docente trata de responder a este reto de la mejor forma que puede. También muestran que tienen, mayoritariamente, un enfoque mixto de la docencia, en el que el interés por el estudiante y las acciones pedagógicas encaminadas a desarrollar un aprendizaje autónomo se dan junto a un enfoque centrado en los resultados. Y el profesor sigue siendo la principal fuente del conocimiento, aunque cada vez potencian y tratan de crear situaciones que abran el acceso de los estudiantes a otras fuentes.

Esto pone de manifiesto, por una parte, la imperiosa necesidad de ofrecer a los docentes apoyo y formación pedagógica que esté contextualizada en las circunstancias concretas de cada programa educativo, de modo que ayude a que la acción docente sea más eficaz y a la vez más gratificante para el docente. Se sugiere que ésta se realice en el marco de la colaboración entre pares, de modo que se generen dinámicas de colaboración, de reflexión y de estímulo mutuo. Y por otra parte, plantea la necesidad de establecer y desarrollar medios que potencien y favorezcan un aprendizaje autónomo en los estudiantes, cuestión que es de vital importancia para una universidad “abierta” como ésta.

La principal dificultad que plantean los docentes para afrontar este reto de dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, a los requerimientos de la Institución y a su propia identidad y coherencia profesional y personal, es la asistencia a clase de los estudiantes. Creemos que los esfuerzos que realizan los docentes para motivar que los estudiantes asistan a las clases no es suficiente, pues se trata más de un problema estructural y de indefinición del sistema educativo de la Universidad de Ramkhamhaeng, que en el afán por facilitar el acceso a la educación a todos, mezcla educación presencial y a distancia sin dar un trato diferenciado a las dos modalidades de estudio. Como se ha visto, esto está generando un conflicto en los docentes.

La otra problemática que han evidenciado los datos recogidos, está referida a la moral y a la deontología profesional. Estamos hablando, como señalan Crisol y Romero (2014), de unas buenas prácticas, de un bien compartido con el colectivo docente y que aporta un bien específico a la sociedad (p. 25). Es responsabilidad de los ejecutivos de la Universidad, tutelar este aspecto, que tanta desmotivación está generando en los docentes. Urge que se potencie el bien de la comunidad universitaria por encima de compromisos o intereses personales, basados en apariencias y no en realidades.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que la Universidad de Ramkhamhaeng, con el volumen de estudiantes que tiene y su sistema de estudios y de organización, presenta rasgos muy peculiares que le diferencian del resto de universidades tailandesas. Creemos que la función social que esta universidad cumple es de enorme importancia y por ello consideramos que la comunidad universitaria, guiada por sus dirigentes, tiene que hacer todo el esfuerzo para dar una oportunidad de educación de calidad

a los que en la sociedad tailandesa carecen de ella, que mejore la vida de estas personas y contribuya al desarrollo de una sociedad con menos desigualdades, como lo viene haciendo, pero de forma más eficaz.

Para ello es necesario un ejercicio serio de reflexión y planificación, que dé lugar a soluciones y políticas que respondan a la especificidad de este contexto universitario. La Universidad cuenta con una gran fortaleza en su plantel docente, bien preparado y con una fuerte vocación y compromiso hacia la docencia, pero tiene que prestar más atención a que los docentes puedan desarrollarse en su profesión de forma integral.

El tema del desarrollo profesional en el ámbito universitario es enormemente amplio. Sin embargo, hemos intentado abarcarlo desde una perspectiva integral e inclusiva, ya que queríamos ofrecer una perspectiva global de la universidad tailandesa focalizada en sus docentes y analizada desde un ángulo que permitiera abarcar la totalidad de esta realidad.

A pesar de centrar el estudio en una sola universidad, el objetivo ha seguido siendo demasiado ambicioso dada la extensión de temas que comprende, más aún si consideramos la circunstancia de que se trata de un país con una cultura tan diferente a la de la investigadora. Consideramos que hemos cumplido el objetivo inicial de ofrecer un primer acercamiento al tema.

Según los hallazgos encontramos, creemos que es urgente que haya investigaciones dirigidas a obtener conocimientos sobre aspectos más acotados que contribuyan a la toma de decisiones encaminadas a mejorar la educación universitaria que se imparte en la Universidad de Ramkhamhaeng.

A este respecto se sugiere la realización de estudios que analicen en profundidad el desempeño docente en las aulas y las concepciones pedagógicas subyacentes.

Así mismo consideramos necesario hacer un estudio de necesidades pedagógicas que conduzca a la planificación de un proyecto formativo permanente que dé respuesta a las necesidades educativas particulares que plantea el contexto educativo que hemos descrito.

Por otra parte, el presente estudio recoge únicamente la perspectiva de los docentes. Creemos necesario que se hagan estudios que recojan la apreciación de toda la comunidad universitaria, principalmente de los estudiantes y de los directivos universitarios.

Otra importante línea de investigación que puede contribuir a la mejora de la calidad de la educación universitaria está relacionada con la conceptualización y sistemas de evaluación. Un nuevo enfoque de la docencia requiere cambios en la forma de enseñar pero también en la forma de evaluar.

CONCLUSSIONS

During all the period of the Investigation, and meanwhile we have been entered deeply into the education reality, on the problems and strengths of the Ramkhamhaeng's University since a point of view of the teachers, it have been profiling clearest the necessity of knowing the context in which the education exchanges are taking place.

At the first approach, it is being clear this necessity in order to understand the way how the teachers are conceptualizing and doing their professional job. We can say, paraphrasing the words of one of the teachers, that we couldn't imagine till what point the good or bad administration of an Institution affects to the teachers during their day by day.

Evidence indicates that the teachers of the Ramkhamhaeng's University have a firm vocation towards teaching and their professional identity is rooted in the socio cultural reality in which that teaching is developing. It means that they are conscious of what kind of students they are teaching at, what kind of circumstances in which they are teaching in and the Institutional requirements to whom they have to answer it. All the facts present them the necessity of a teaching answering continuously adapted on.

The results are showing that every teacher is trying to answer to this challenge in the best possible way they can. Also it's showing that they mostly have mix approach of teaching, in which the interest for the student and the pedagogical actions, which are aimed to develop an autonomous learning, occur together with a center focus in upgrading the results. And also the teacher is continuing being the first source of knowledge, although more and more they are helping and trying to create situations in which the students could have access to new sources of knowledge.

This is showing up that, on one side, the imperative in offering a support for to the teachers and a pedagogical formation which should be contextualized on the concrete circumstances of every educative program, so that it could help that the teaching action would be more efficient and at the same time more gratifying for the teacher. It is suggested that the teaching action could be realized within the collaboration between peers, so that dynamics generated in collaboration, reflection and reciprocal stimulation.

On the other side, it raises the need of establishing and developing some means which could maximize and patronize an autonomous learning of the students. This question is a vital importance for an “open university” as Ramkhamhaeng’s University is.

The main difficulty, that the teacher are presenting in order to face up this challenge in giving answering to the learning necessities of the students to the Institution’s requirements, to their own identity personal and their professional coherence, is the class attendance of the students. We think that all the efforts that the teacher are accomplishing in order to stimulate that the students attend to classes are not enough, because the problem is an structural problem and the not clear definition of the educative system of the Ramkhamhaeng’s University, in which the eagerness to facilitate the access to the education for all people is mix with the classroom education and at the same time at distance education without giving a preferential treat to each one of the different ways to study. As seen, this is generating a conflict among the teachers.

In another hand there is a problem which the data collected are showing up, it is refer to the moral and the professional deontology. We are talking about, as Mr. Crisol and Mr. Romero are pointing out in order to the good practices, in sharing a common goodness with the collective teaching which are contributing a specific goodness to the society (2014:25). The safeguarding of this aspect of the problem is a responsibility of the University executives, although is generating a kind of lack of motivation among the teachers. It is an urgent matter to maximize the community’s University goodness above the liabilities or personal interests, based on appearances and not in facts.

The results of the investigation are showing up that Ramkhamhaeng’s University, because of the volume of students which it has and its study system and organization, presents very peculiar features unlike it with the rest of the Thailand’s Universities.

We think that the social function that this University is accomplishing is the great importance and for that reason we consider that the University community, guiding by the leaders, have to make all the effort in doing and opportunity in giving a qualified education to all people who are in need of it on the Thailand society, in order to improve the life of people and could contribute to become a society with less inequalities, as Ramkhamhaeng’s University is doing it, but in a more efficient way.

For that it is necessary a serious exercise of reflection and planning that gives rise to solutions and politics which could give answer to the specificity of this complex university context. Ramkhamhaeng's University features a big strength with their teacher campus, with a good preparation and a strong vocation and commitment towards teaching, but at the same time it should pay more attention that their teachers could develop themselves their profession in an integral way.

The topic of the professional develop on the university context is enormously wide. Nevertheless, we have tried to embrace it from an integral and inclusive point of view because we wanted to offer a Thailand's university in a global perspective focusing in their teachers and analyzing from an angle which could allow embracing the totality of the realities.

In spite of focusing the study in a single university the goal has been remaining too much ambitious because of the multitude of topics which included, furthermore when we consider the circumstance that the country has a culture so different to the person who is making this investigation. We consider that we are accomplished the initial goal to offer a first approach to this topic.

According to the findings found, we believe that it is very urgent to have investigations addressing to obtain more knowledge upon more limited aspects in which could contribute to take aimed decisions to improve the university education giving on Ramkhamhaeng's University.

In this regard it's suggested the realization of studies in deeply analyzing of the teacher performance on the classrooms and the underlying pedagogical conceptions.

Also we consider very necessary to make studies of the pedagogical necessities which leading planning of a permanent formative projection in order to give answers to the peculiar educative necessities that raises the educational context according to what we have described.

On the other hand, this present study picks only a point of view of the teachers. We consider necessary also to make studies that collect the appreciation of all the university community, principally of the students and university leadership.

Another important aspect of investigation which could contribute to improving the quality of the university education is related with the conceptualization of the system of evaluation.

A new focus of the teaching needs changes on the way of teaching but also on the way of evaluate.

ANEXOS

Anexo 1

Instrumento de Evaluación del Cuestionario por Juicio de Expertos.

Descripción del cuestionario objeto de validación

Objetivo

El objetivo del cuestionario es conocer la percepción que tienen los profesores universitarios de su identidad profesional en el actual contexto de la universidad tailandesa y cómo afronta los retos asimilados a la evaluación de la calidad de la enseñanza.

Marco conceptual

El marco conceptual que hemos utilizado para ello, y que servirán para valorar los elementos que lo conforman, los resumimos en el siguiente cuadro:

DESARROLLO PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PERSONA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO				
IDENTIDAD	PERFIL PROFESIONAL	AMBITO PERSONAL	AMBITO INSTITUCIONAL	AMBITO CONTEXTUAL TAILANDIA
Formación inicial	Funciones (docencia, investigación y gestión)	Personalidad, madurez personal y emocional	Acceso a la profesión	Cultura
Formación permanente				Religión
Experiencia docente	Competencias referentes a la disciplina específica	Ética, valores y creencias	Condiciones laborales y de promoción	Sociedad
Concepciones pedagógicas (sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el modelo de orientación de la enseñanza)	Competencias referentes al ámbito pedagógico	Experiencia vital o historia de vida Intereses, expectativas y satisfacción laboral	Clima laboral	Economía
			Normativa explícita e implícita	Historia

Estructura:

La primera parte se orienta a la recogida de datos personales y variables sociodemográficas

En la segunda parte se pretende recoger la percepción que el profesor tiene de su desarrollo profesional. Los ítems, un total de 42, aparecen organizados en cuatro dimensiones según especificamos en la siguiente tabla:

Dimensión	Indicador	Ítem
Contexto	Climalaboral	1, 2 y 3
	Alumnos	6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12
	Recursos	4 y 5
Identidad	Funciones	13, 14, 15 y 16
	Motivación	17, 18 y 19
	Satisfacción	21, 23 y 24
	Condiciones laborales	20 y 22
Experiencia docente	Concepción de la enseñanza orientada al alumno	26, 27 y 30
	Desempeño centrado en el alumno	31 y 33
	Concepción de la enseñanza centrada en el profesor	25, 28 y 29
	Desempeño centrado en el profesor	32 y 34
Cambios percibidos	Ámbito docente	35, 36, 38 y 40
	Otros ámbitos	37, 39, 41 y 42

Instrumento para la validación por jueces expertos del Cuestionario sobre la percepción del desarrollo profesional de los profesores universitarios ante la actual situación de la Universidad Tailandesa

En primer lugar, agradecerle su valiosa colaboración con esta tesis doctoral sobre el desarrollo profesional del profesor universitario en Tailandia.

El presente documento persigue recabar la apreciación de un comité de expertos en educación acerca del grado de relevancia del ítem con la categoría asignada, el grado de claridad en la redacción de los ítems y el grado de pertinencia de cada ítem al cuestionario. Para ello hemos elaborado un documento que se presenta a continuación, así mismo, adjuntamos el cuestionario y una breve descripción del mismo.

Cada miembro del comité deberá evaluar los siguientes aspectos:

- 1.- En relación a la información inicial:
 - a) ¿qué valoración le merece el tipo y la forma de información que se solicita? y
 - b) ¿le parece comprensible y adecuada la presentación y los términos utilizados?, ¿tiene alguna apreciación o sugerencia para mejorarlo?
- 2.- En relación a la escala de medida:
 - a) ¿qué valoración le merece el tipo de escala elegida y el formato de presentación?,
 - b) ¿tiene alguna apreciación o sugerencia para mejorarlo?
- 3.- En relación a los ítems del cuestionario:
 - a) grado de relevancia: ¿hasta qué punto usted considera que el ítem es adecuado para estimar el indicador y la dimensión correspondiente?
 - b) grado de claridad: ¿hasta qué punto la redacción del ítem es clara y se entiende bien?
 - c) grado de pertinencia: ¿hasta qué punto considera que este ítem debe incluirse en el cuestionario?
 - d) ¿tiene alguna apreciación o sugerencia para mejorarlo?
- 4.- Valoración global del cuestionario:
 - a) ¿qué valoración le merece en general el cuestionario en relación con el objetivo que persigue?,
 - b) ¿tiene alguna apreciación o sugerencia para mejorarlo?

La cumplimentación del documento, hemos estimado que puede suponerles algo menos de una hora, variando según el detalle en el que quiera profundizar.

Una vez cumplimentad, lo enviará por e-mail a la siguiente dirección: crisgv@yahoo.com, especificando en el enunciado: “documento de expertos cumplimentado”

Una vez recogidas y analizadas sus valoraciones y apreciaciones, se realizará un “informe final de expertos”, que contendrá el análisis global de las conclusiones y correcciones aportadas por todos ustedes. Si para Vds. este documento es de interés, se lo haremos llegar sin falta (previa petición por su parte).

El informe que se realice será de carácter general y confidencial, preservando el anonimato de las respuestas que cada uno ha valorado.

Las conclusiones de la Tesis Doctoral se las enviaremos igualmente a todos ustedes vía e-mail.

Muchas gracias por su colaboración.

Cristina González Velasco

crisgv@yahoo.com

1.- En relación a los datos iniciales del cuestionario

Señale, en una escala de 1 a 10, la valoración que le merece la información referida a esta parte del cuestionario. Indique si tiene alguna observación o sugerencia para mejorarlo.

Valoración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones y sugerencias										

2.- En relación a la escala de medida empleada:

Señale, en una escala de 1 a 10, la valoración que le merece la adecuación de la escala de medida. Indique si tiene alguna observación o sugerencia para mejorarlo.

Valoración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones y sugerencias										

3.- En relación a los ítems:

PUNTUACIÓN NIVEL DE RELEVANCIA: 1= Poco relevante / 2= Suficientemente relevante / 3=Bastante relevante

PUNTUACIÓN NIVEL DE CLARIDAD: 1= Poco claro / 2= Suficientemente claro / 3=Bastante claro

PUNTUACIÓN NIVEL DE PERTINENCIA: 1= Nada pertinente 5= Muy pertinente

DIMENSIÓN: Contexto y cultura

Ítems	Relevancia			Claridad			Pertinencia				
1.- El clima laboral con los compañeros es bueno	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
2.- El ambiente de las clases es estimulador	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
3.- La cultura universitaria estimula poco la reflexión compartida entre los compañeros	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
4.- Los medios técnicos con los que cuento para desarrollar mi trabajo son adecuados	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/-Formulación alternativa											
5.-La mayoría de las aulas no reúnen las condiciones para realizar una enseñanza innovadora	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
6.- El sistema de enseñanza y la organización de la universidad favorece que los alumnos orienten su aprendizaje a los resultados, no a los procesos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
7.- La estructura organizativa de la universidad favorece que haya diversidad en las aulas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
8.- Los alumnos influyen en la toma de decisiones de la universidad	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
9.- La prioridad de la mayoría de alumnos es obtener un título	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
10.- Los alumnos llegan a la universidad con un adecuado nivel de conocimientos y destrezas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
11.- La actitud de respeto hacia el profesor aún es una costumbre extendida entre los alumnos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
12.- La imagen social de esta universidad condiciona la actitud de los alumnos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											

DIMENSIÓN: Identidad

Ítems	Relevancia			Claridad			Pertinencia				
13.- La docencia es la principal labor del profesor universitario	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											

14.- Una buena parte del tiempo lo dedico a cumplimentar documentos administrativos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
15.- El poder dedicarme a la investigación y seguir profundizando en el saber me impulsó a ser profesor universitario	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
16.-La función gestora del profesor universitario es importante	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/-Formulación alternativa											
17.- El ejemplo de algunos de mis profesores me sirve de referencia para ser profesor	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
18.- La función docente no sirve de mucho para la promoción profesional	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
19.- Escribo artículos científicos para progresar en la carrera profesional	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
20.- El salario en esta profesión es poco alentador	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
21.- Lo que más valoro es la relación con los alumnos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
22.- La flexibilidad en el horario es bastante conveniente	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
23.- Ya no tengo el mismo entusiasmo por mi trabajo	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
24.- Si tuviera la opción, volvería a ser profesor universitario	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											

DIMENSIÓN: Experiencia docente

Ítems	Relevancia			Claridad			Pertinencia				
25.- Considero que lo más importante en la enseñanza es conseguir que los alumnos adquieran los conocimientos correspondientes a la materia	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
26.-El profesor tiene que preocuparse por desarrollar en los alumnos otros contenidos como las destrezas cognitivas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
27.- Considero que el profesor, como mediador de los aprendizajes, tiene que incentivar en los alumnos el deseo de aprender	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
28.- Si los estudiantes no aprueban la materia es responsabilidad suya, no del profesor	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5

Observaciones/-Formulación alternativa											
29.- Conocer bien la materia que se imparte es garantía de una enseñanza de calidad	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
30.- Para que la enseñanza sea efectiva, el profesor tiene que conocer a sus alumnos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
31.- En mis clases organizo actividades de enseñanza para implicar al alumno en su aprendizaje	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
32.- El método que utilizo con mayor frecuencia es la lección magistral	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
33.- A menudo organizo la clase en grupos de discusión	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
34.- Centro mi enseñanza en información bien estructurada para facilitar la asimilación de los alumnos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											

DIMENSIÓN: Cambios percibidos por la implementación de la evaluación de la calidad

DIMENSION 1: Cambios percibidos por la implementación de la evaluación de la calidad

Ítems	Relevancia			Claridad			Pertinencia				
35.- Creo que mi desempeño docente ha mejorado	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
36.- Los profesores nos vemos estimulados a cambiar nuestra forma de dar la clase	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
37.- Lo único que ha cambiado es que tenemos que hacer informes sobre nuestra labor docente	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
38.- la innovación en la docencia se ve entorpecida por el sistema de enseñanza y de evaluación de la universidad	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/-Formulación alternativa											
39.- Ha supuesto una mayor carga de trabajo	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
40.- Encuentro que no tengo suficientes competencias pedagógicas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
41.- Tengo menos tiempo para dedicar a los estudiantes	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											
42.- Hay una mayor actividad de investigación	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
Observaciones/Formulación alternativa											

4.- Valoración global del cuestionario:

Señale, en una escala de 1 a 10, la valoración que le merece el cuestionario. Indique si tiene alguna observación o sugerencia para mejorarlo.

Valoración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones y sugerencias										

Anexo 2

EXPERTOS QUE VALORARON EL CUESTIONARIO

Dr. Pablo Rodríguez Herrero

Doctor en Educación por la UAM.

Su línea de investigación se centra en la Pedagogía de la Muerte, la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual y la creatividad aplicada a la educación. Ha publicado varios artículos en revistas de impacto y capítulos de libro sobre estos ámbitos.

Dra. Apipa Prachyapruit (Chulalongkorn U.)

Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Chulalongkorn (Tailandia).

Ph.D. in Higher Adult and Lifelong Education, Michigan State University.

Ha realizado numerosas publicaciones en revistas importantes relacionados con la Educación Superior en Tailandia y ha participado como ponente en diversos congresos internacionales.

Dra. Amphai Kiantiyot

Ph.D. in Secondary Education, Mississippi State University, (U.S.A.)

Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Ramkhamhaeng (Tailandia).

Tiene una amplia experiencia como docente en la Universidad de Ramkhamhaeng, ha escrito varios libros y artículos científicos. Ha recibido el Premio a la excelencia académica otorgado por la Universidad de Ramkhamhaeng.

Dr. Juan Antonio López Benedí

Doctor europeo en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid.

Docente de la Universidad de Coimbra Ensino a Distancia (Portugal).

Autor de diversas publicaciones sobre desarrollo personal

Dr. Yuraima Rodríguez

Docente de la Universidad Alfonso X el Sabio (España)

Miembro del Grupo de Investigación: Formación del profesorado, innovación y complejidad en Educación (Universidad Alfonso X el Sabio y Universidad Autónoma de Madrid)

Doctora en Educación Mención Internacional Universidad Autónoma de Madrid (España).

Dr. Jesús Muñoz Díez

Vicerrector Académico Nacional, y docente de la Universidad Católica Boliviana San Pablo (Bolivia)

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid (España).

Tiene una amplia experiencia docente, investigadora y administrativa que ha ejercido en diversos organismos educativos en España y América Latina (Ecuador, Perú, Bolivia).

Su línea de investigación se centra en docencia, investigación, desarrollo del pensamiento, teorías del aprendizaje, modelos educativos, y realidad educativa mundial.

Dra. Rosario De Rivas Manzano

Vicerrectora de la Modalidad Abierta y a Distancia y docente de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

Doctora en Teoría de la Educación y Pedagogía Social (UNED, España)

Tiene una amplia experiencia docente en diversas universidades en Europa (Bulgaria, República Checa) y en América Latina (Bolivia, Ecuador)

Anexo 3
Cuestionario. Carta de autorización.



บันทึกข้อความ

ส่วนราชการ คณะมนุษยศาสตร์ โทร. ๐๒-๓๑๘๐๐๕๔

ที่ ศธ ๐๕๑๑๘.๐๔/ - วันที่ ๒๓ กรกฎาคม ๒๕๕๘

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ตอบแบบสอบถาม

เรียน คณาจารย์ทุกท่าน

ด้วยอาจารย์ Cristina González Velasco อาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาสเปน ภาควิชาภาษาตะวันตก ซึ่งขณะนี้อยู่ในระหว่างการทำวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาเอก คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย Autónoma de Madrid ประเทศสเปน ในหัวข้อ “การพัฒนาวิชาชีพของอาจารย์มหาวิทยาลัย” และการวิจัยครั้งนี้มีความจำเป็นต้องเก็บข้อมูลจากคณาจารย์ภายในคณะมนุษยศาสตร์ นั้น

ในการนี้ จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์คณาจารย์ ตอบแบบสอบถามที่แนบมาพร้อมนี้ เพื่อเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาวิชาชีพของอาจารย์ในระดับมหาวิทยาลัยต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุเคราะห์

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อาจรณ์ เชษฐสุมน)

คณบดีคณะมนุษยศาสตร์

Cuestionario versión en español

Cuestionario sobre la percepción del desarrollo profesional de los profesores universitarios ante la actual situación de la Universidad Tailandesa

Estimado compañero me dirijo a usted para solicitar su colaboración en un trabajo de investigación, que es parte de la tesis doctoral que estoy realizando en la Universidad Autónoma de Madrid (España). La investigación trata de dar a conocer cómo es el desarrollo profesional de los docentes en la Universidad Tailandesa desde la perspectiva de los propios profesores universitarios.

El objetivo del cuestionario es conocer su percepción y la del resto de profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng, de su identidad profesional y cómo afrontan los retos que se vienen planteando en el contexto de la actual situación de la universidad en Tailandia.

Las respuestas a este cuestionario son confidenciales y responderle no le llevará más de 10 minutos. Para mí es de gran interés conocer su opinión sobre estas cuestiones y espero que pueda contribuir a un mejor desarrollo en el trabajo de los profesores. Muchas gracias por su colaboración.

Datos personales

Facultad:

☐ Humanidades y Ciencias Sociales ☐ Ciencias

Titulación académica:

☐ Master ☐ Doctorado

Grado académico:

☐ Profesor ☐ Ayudante a la Cátedra ☐ Adjunto a la Cátedra

Desempeño de alguna responsabilidad o cargo administrativo en la actualidad:

☐ Si ☐ No

Años de experiencia docente en la Universidad:

☐ 0-10 años ☐ 11-20 años ☐ Más de 20 años

Ha recibido formación permanente en el último año en el área pedagógica:

☐ Si ☐ No

Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.
 Marque con una X la casilla correspondiente

Nada ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 Mucho

✓ Sobre el contexto y la cultura

1.- El clima laboral con los compañeros es bueno	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
2.- El ambiente de las clases es estimulador	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
3.- Entre los profesores se comparten las experiencias de cada uno en la enseñanza.	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
4.- Los medios técnicos con los que cuento para desarrollar mi trabajo son adecuados	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
5.- La mayoría de las aulas reúnen las condiciones para realizar una enseñanza innovadora	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
7.- La estructura organizativa de la universidad favorece la diversidad en edad y aprendizajes previos en las aulas	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
8.- Los alumnos influyen en la toma de decisiones de la universidad	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
9.- La prioridad de la mayoría de alumnos es obtener un título	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
10.- Los alumnos llegan a la universidad con un adecuado nivel de conocimientos y destrezas	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
11.- La actitud de respeto hacia el profesor es una costumbre extendida entre los alumnos	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
12.- La imagen social de esta universidad condiciona la actitud de los alumnos	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho

✓ Sobre las funciones del profesor universitario

13.- La docencia es la principal labor del profesor universitario	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
14.- Una buena parte del tiempo lo dedico a cumplimentar documentos administrativos	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
15.- El poder dedicarme a la investigación y seguir profundizando en el saber me impulsó a ser profesor universitario	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
16.- La función gestora del profesor universitario es importante	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
17.- El ejemplo de algunos de mis profesores me sirve de referencia para ser profesor	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
18.- El desempeño docente no ayuda en la promoción salarial	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
19.- Hago investigación y escribo artículos científicos para mejorar mi grado académico	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
21.- Lo que más valoro es la relación con los alumnos	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
22.- La flexibilidad en el horario es bastante conveniente	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
23.- Tengo menos motivación por mi trabajo	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho
24.- Si tuviera la opción, volvería a ser profesor universitario	Nada <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Mucho

✓ Sobre su experiencia docente en la universidad

25.- Considero que lo más importante en la enseñanza es conseguir que los alumnos adquieran los conocimientos correspondientes a la asignatura	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
26.-El profesor tiene que preocuparse por desarrollar en los alumnos otros contenidos como las destrezas cognitivas	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
27.- Considero que el profesor, como mediador de los aprendizajes, tiene que incentivar en los alumnos el deseo de aprender	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
28.- Si los estudiantes no aprueban la materia es responsabilidad suya, no del profesor	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
29.- Conocer bien la materia que se imparte es garantía de una enseñanza de calidad	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
30.- Para que la enseñanza sea efectiva, el profesor tiene que conocer a sus alumnos	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
31.- En mis clases organizo actividades de enseñanza para implicar al alumno en su aprendizaje	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
32.- El método que utilizo con mayor frecuencia es la lección magistral los alumnos sólo son receptores de los conocimientos	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
33.- Organizo la clase en grupos de discusión con mucha frecuencia	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
34.- Adapto mi exposición a las características, expectativas y necesidades de los estudiantes	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho

✓ Sobre los cambios incorporados con la evaluación de la calidad de la enseñanza.

35.- Creo que a través de la evaluación de la calidad de la enseñanza mi desempeño docente ha mejorado	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
36.- Los profesores nos vemos estimulados a cambiar nuestra forma de dar la clase debido a la evaluación de la calidad de la enseñanza	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
38.- La innovación en la docencia se ve entorpecida por el sistema de evaluación de la universidad	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
39.- La evaluación de la calidad ha supuesto una mayor carga de trabajo	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
40.- Encuentro que no tengo suficientes competencias pedagógicas	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho
42.- Tengo una mayor actividad de investigación	Nada (1) (2) (3) (4) Mucho

Cuestionario versión en tailandés

แบบสอบถามเรื่องแนวความคิดเรื่องการพัฒนาวิชาชีพของอาจารย์มหาวิทยาลัยใน สถานการณ์ปัจจุบันของมหาวิทยาลัยไทย

เพื่อนอาจารย์ที่นับถือ ดิฉันใคร่ขอความร่วมมือจากท่านในการตอบแบบสอบถามงานวิจัย ซึ่งเป็น
ส่วนหนึ่งของคุณลักษณะระดับปริญญาเอกที่ดิฉันกำลังศึกษาอยู่ ณ มหาวิทยาลัย Autónoma de Madrid
(ประเทศสเปน) ดิฉันพยายามที่จะแสดงให้เห็นมุมมองของอาจารย์มหาวิทยาลัยต่อการพัฒนาวิชาชีพใน
มหาวิทยาลัยไทย

แบบสอบถามนี้จะมีสอบถามเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของท่าน โดยนำข้อมูลไปใช้เพื่อวัตถุประสงค์ใน
การศึกษามุมมองและแนวคิดของคณาจารย์มหาวิทยาลัยรามคำแหงต่ออัตลักษณ์ด้านอาชีพและเพื่อที่จะ
ศึกษาแนวทางการเผชิญหน้าของคณาจารย์ต่อความท้าทายที่เกิดขึ้นในบริบทของสถานการณ์ปัจจุบันของ
มหาวิทยาลัยในประเทศไทย

ข้อมูลในการตอบแบบสอบถามนี้จะเป็นความลับและจะขอรับเวลาของท่านไม่เกิน 10 นาที และดิฉัน
มีความสนใจอย่างมากที่จะขอทราบความคิดเห็นของท่านในเรื่องเหล่านี้ และดิฉันหวังว่างานวิจัยฉบับนี้จะ
เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการปฏิบัติงานของอาจารย์มหาวิทยาลัย

ขอบพระคุณเป็นอย่างสูงสำหรับความร่วมมือของท่านข้อมูลส่วนบุคคล

ข้อมูลส่วนบุคคล

คณะ

☐ สายมนุษยศาสตร์และ
สังคมศาสตร์

☐ สายวิทยาศาสตร์

ระดับคุณวุฒิ:

☐ ปริญญาโท

☐ ปริญญาเอก

ตำแหน่งทางวิชาการ:

☐ อาจารย์

☐ ผู้ช่วยศาสตราจารย์

☐ รองศาสตราจารย์

ตำแหน่งงานบริหารในปัจจุบัน:

☐ ใช่

☐ ไม่ใช่

ระยะเวลาที่ปฏิบัติงานสอนในมหาวิทยาลัย:

☐ 0-10 ปี

☐ 11-20 ปี

☐ มากกว่า 20 ปี

โปรดระบุระดับความคิดเห็นของท่านในหัวข้อต่อไปนี้ โดยเลือกตัวเลขที่ตรงกับความคิดเห็นของท่าน
โปรดทำเครื่องหมาย X ในช่องคำตอบ

ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก

ด้านบริบทและวัฒนธรรม

1.- บรรยากาศการทำงานกับอาจารย์เพื่อนร่วมงานอยู่ในระดับดีมาก	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
2.- บรรยากาศในชั้นเรียนสร้างแรงจูงใจในการทำงานแก่อาจารย์	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
3.- อาจารย์แต่ละท่านแบ่งปันประสบการณ์การสอนของตนกับอาจารย์ท่านอื่น	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
4.- ข้าพเจ้ามีสื่อการสอนที่เหมาะสมสำหรับการปฏิบัติงานสอน	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
5.- ห้องเรียนส่วนใหญ่มีสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการสร้างสรรค์สิ่งใหม่สำหรับใช้สอน	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
7.- โครงสร้างการบริหารจัดการของมหาวิทยาลัยเอื้อให้มีความหลากหลายภายในชั้นเรียนด้านอายุและด้านความรู้ที่มีมาก่อน	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
8.- นักศึกษามีอิทธิพลอย่างมากในการตัดสินใจต่าง ๆ ของมหาวิทยาลัย	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
9.- สิ่งที่สำคัญเป็นอันดับแรกของนักศึกษาส่วนใหญ่คือการได้รับปริญญา	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
10.- นักศึกษาเข้าเรียนในมหาวิทยาลัยโดยมีระดับความรู้และทักษะที่เหมาะสม	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
11.- ทักษะด้านความเคารพอาจารย์ยังคงเป็นธรรมเนียมซึ่งแพร่หลายในหมู่นักศึกษา	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
12.- ภาพลักษณ์ของมหาวิทยาลัยในสังคมมีผลต่อทัศนคติของนักศึกษา	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก

ด้านภาระหน้าที่ของอาจารย์มหาวิทยาลัย

13.- การสอนเป็นงานหลักของอาจารย์มหาวิทยาลัย	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
14.- ข้าพเจ้าใช้เวลามากในการจัดการเอกสารธุรการ	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
15.- การสามารถทำงานวิจัยและหาความรู้เพิ่มเติมทำให้ข้าพเจ้าอยากเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัย	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
16.- การปฏิบัติงานของอาจารย์ด้านบริหารจัดการโครงการต่าง ๆ มีความสำคัญมาก	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
17.- อาจารย์บางท่านของข้าพเจ้าเป็นแบบอย่างให้ข้าพเจ้าในการเป็นอาจารย์	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
18.- การปฏิบัติหน้าที่ด้านการสอนไม่มีส่วนทำให้ได้รับการเลื่อนขั้นเงินเดือน	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
19.- ข้าพเจ้าทำวิจัยและผลิตผลงานทางวิชาการเพื่อความก้าวหน้าในตำแหน่งวิชาการ	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
21.- ข้าพเจ้าเห็นว่าการมีความสัมพันธ์ที่ดีกับนักศึกษานั้นมีคุณค่ามากที่สุด	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
22.- ตารางการทำงานมีความยืดหยุ่นพอสมควร	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก
23.- ข้าพเจ้ามีความกระตือรือร้นในการทำงานลดลง	ไม่เคย ① ② ③ ④ มาก

24.- หากข้าพเจ้าเลือกได้ ข้าพเจ้าจะเลือกเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยอีก	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
ด้านประสิทธิภาพการสอนในมหาวิทยาลัย	
25.- ข้าพเจ้าเห็นว่าสิ่งสำคัญที่สุดในการสอนคือการทำให้นักศึกษาได้รับความรู้ ที่เกี่ยวกับวิชาที่ข้าพเจ้ารับผิดชอบ	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
26.- อาจารย์ต้องใส่ใจพัฒนาทักษะด้านอื่น ๆ ของนักศึกษา เช่นทักษะการคิด	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
27.- ข้าพเจ้าเห็นว่าในฐานะผู้เป็นสื่อกลางของการเรียนรู้นั้น อาจารย์จะต้อง จูงใจให้นักศึกษามีความใฝ่รู้	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
28.- การที่นักศึกษาสอบไม่ผ่านนั้นเป็นความรับผิดชอบของนักศึกษาเอง ไม่ใช่ เป็นความรับผิดชอบของอาจารย์	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
29.- การมีความรู้เกี่ยวกับวิชาที่สอนนั้นเป็นสิ่งรับประกันว่าการสอนมีคุณภาพ	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
30.- อาจารย์จำเป็นต้องเข้าใจนักศึกษาอย่างดีเพื่อให้การสอนมีประสิทธิภาพ	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
31.- ในชั้นเรียนของข้าพเจ้า ข้าพเจ้าจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อเปิดโอกาสให้ นักศึกษามีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ของพวกเขา	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
32.- ช่วงเวลาส่วนใหญ่ในชั้นเรียนของข้าพเจ้านั้น นักศึกษาเป็นเพียงผู้รับข้อมูล ความรู้	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
33.- ข้าพเจ้าจัดกลุ่มอภิปรายในชั้นเรียนบ่อย ๆ	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
34.- ข้าพเจ้าปรับการนำเสนอในการสอนให้เป็นไปตามลักษณะ ความคาดหวัง และความจำเป็นของนักศึกษา	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
ด้านความเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากการประกันคุณภาพการศึกษา	
35.- ข้าพเจ้าเชื่อว่าการผ่านการประกันคุณภาพการศึกษานั้นจะทำให้การ ปฏิบัติงานสอนของข้าพเจ้าดีขึ้น	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
36.- การประกันคุณภาพทำให้คณาจารย์ได้รับการกระตุ้นให้เปลี่ยนรูปแบบการ สอน	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
38.- ระบบการสอบและการประกันคุณภาพของมหาวิทยาลัยนั้นขัดขวางการ สร้างสรรค์สิ่งใหม่ในการสอน	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
39.- การประกันคุณภาพทำให้ภาระงานของอาจารย์หนักขึ้น	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
40.- ข้าพเจ้าพบว่าข้าพเจ้าไม่มีความสามารถด้านการสอนเพียงพอ	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก
42.- การประกันคุณภาพทำให้ข้าพเจ้าทำกิจกรรมการวิจัยมากขึ้น	ไม่เลย (1) (2) (3) (4) มาก

Anexo 4

Protocolo de entrevista semiestructurada

Saludo y bienvenida.

Agradecer por su participación. Decirle lo que se pretende: me interesa mucho conocer cuál es su visión como profesor de la Universidad de Ramkhamhaeng, en torno al desarrollo de los profesores como mejores profesionales. Nos interesa saber cómo ha sido su trayectoria, su experiencia y cómo ve la situación actual de la universidad en este sentido. (Asegurar la confidencialidad, que en la investigación su nombre aparecerá como un código. Y que la información que pueda dar es muy valiosa para el estudio. Que tal vez tengamos que volver a contactar con él-ella para contrastar los análisis realizados. Que se sienta en libertad de responder o no a alguna pregunta).

¿Cómo fueron tus inicios (retos, impresiones, sentimientos)? ¿Cómo ha sido la experiencia hasta ahora?

¿Qué fue lo que te motivó a ser profesor-a universitario-a y profesor-a de Ram?

¿Podrías hablarme de tus experiencias como profesor, con los alumnos, en la universidad?

¿Qué haces y cómo haces para que tus alumnos aprendan?

¿Cuál crees que es la peculiaridad de Ram y cómo afecta a tu labor docente?

¿Cómo definirías a un buen profesor? ¿Qué es para ti una educación universitaria de calidad?

A través de la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior se quiere hacer que la educación se centre en el alumno, que sea protagonista de su propio aprendizaje, que desarrolle habilidades y capacidades como el pensamiento crítico, la creatividad, etc. ¿qué opinas de esto?

¿Qué es lo que, en tu opinión, necesitarían los profesores universitarios, en este caso de esta Universidad, para progresar como profesionales?

¿Hay alguna cosa que quisieras añadir sobre la que no hayamos hablado?

(Agradecer su participación).

Anexo 5

Fiabilidad prueba piloto: Alfa de Cronbach

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	31	100.0
	Excluded ^a	0	0.0
	Total	31	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.702	.722	38

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.- บรรดาการทำงานกับอาจารย์ที่ร่วมงานอยู่ในระดับดีมาก	110.83 9	60.473	.282		.691
2.- บรรดาภาคนั้นชั้นเรียนสร้างแรงจูงใจในการทำงานแก่อาจารย์	110.83 9	61.606	.202		.696
3.- วัฒนธรรมองค์กรของมหาวิทยาลัยไม่ก่อให้เกิดการร่วมกันคิดระหว่างเพื่อนร่วมงาน	111.67 7	65.759	-.154		.719
4.- ข้าพเจ้ามีสื่อการสอนที่เหมาะสมสำหรับการปฏิบัติงานสอน	110.64 5	62.703	.181		.697
5.- ห้องเรียนส่วนใหญ่ไม่มีสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการสร้างสรรค์สิ่งใหม่สำหรับใช้สอน	111.90 3	64.024	-.030		.713
7.- โครงสร้างการบริหารจัดการของมหาวิทยาลัยเอื้อให้มีความหลากหลายภายในชั้นเรียนด้านอายุและด้านความรู้ที่มีมาก่อน	111.83 9	61.806	.204		.696
8.- นักศึกษามีอิทธิพลอย่างมากในการตัดสินใจต่าง ๆ ของมหาวิทยาลัย	111.67 7	61.492	.195		.696
9.- สิ่งที่สำคัญเป็นอันดับแรกของนักศึกษาส่วนใหญ่คือการได้รับปริญญา	110.58 1	60.385	.338		.688
10.- นักศึกษาเข้าเรียนในมหาวิทยาลัยโดยมีระดับความรู้และทักษะที่เหมาะสม	111.06 5	60.196	.352		.687
11.- ทักษะคิดค้นความเคารพอาจารย์ยังคงเป็นธรรมเนียมแพร่หลายในหมู่นักศึกษา	111.29 0	60.280	.259		.692
12.- ภาพลักษณ์ของมหาวิทยาลัยในสังคมมีผลต่อทัศนคติของนักศึกษา	110.45 2	62.989	.148		.699
13.- การสอนเป็นงานหลักของอาจารย์มหาวิทยาลัย	110.90 3	63.357	.052		.704

14.- ข้าพเจ้าใช้เวลามากในการจัดการเอกสารธุรการ	110.93 5	62.996	.059		.705
15.- การสามารถทำงานวิจัยและหาความรู้เพิ่มเติมทำให้ข้าพเจ้าอยากเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัย	110.93 5	58.129	.430		.680
16.- การปฏิบัติงานของอาจารย์ด้านบริหารจัดการโครงการต่าง ๆ มีความสำคัญมาก	111.25 8	60.798	.311		.690
17.- อาจารย์บางท่านของข้าพเจ้าเป็นแบบอย่างให้ข้าพเจ้าในการเป็นอาจารย์	110.61 3	61.245	.255		.693
19.- ข้าพเจ้าทำวิจัยและแสดงผลงานทางวิชาการเพื่อความก้าวหน้าในตำแหน่งวิชาการ	110.80 6	59.895	.352		.687
21.- ข้าพเจ้าเห็นว่าการมีความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียนนั้นมีคุณค่ามากที่สุด	110.54 8	63.323	.083		.702
22.- ตารางการทำงานมีความยืดหยุ่นพอสมควร	110.74 2	59.731	.355		.686
23.- ข้าพเจ้ามีความกระตือรือร้นในการทำงานลดลง	111.32 3	59.892	.253		.692
24.- หากข้าพเจ้าเลือกได้ ข้าพเจ้าจะเลือกเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยอีก	111.00 0	61.200	.215		.695
25.- ข้าพเจ้าเห็นว่สิ่งสำคัญที่สุดในการสอนคือการทำให้นักศึกษาได้รับความรู้ที่เกี่ยวกับกระบวนการวิชาที่ข้าพเจ้ารับผิดชอบ	110.35 5	63.903	.025		.704
26.- อาจารย์ต้องใส่ใจพัฒนาทั้งด้านอื่น ๆ ของนักศึกษา เช่นทักษะการคิด	110.29 0	61.680	.380		.691
28.-การที่นักศึกษาสอบไม่ผ่านนั้นเป็นความรับผิดชอบของนักศึกษาเองไม่ถือเป็นความรับผิดชอบของอาจารย์	111.77 4	61.781	.245		.694
29.- การมีความรู้ดีเกี่ยวกับกระบวนการเรียนการสอนนั้นเป็นสิ่งรับประกันว่าการสอนมีคุณภาพ	111.29 0	57.013	.448		.676
30.- อาจารย์จำเป็นต้องเข้าใจนักศึกษาย่างดีเพื่อให้การสอนมีประสิทธิภาพ	110.67 7	58.626	.521		.678
31.- ในชั้นเรียนของข้าพเจ้าข้าพเจ้าจัดกิจกรรมการเรียนเพื่อเปิดโอกาสให้นักศึกษามีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ของพวกเขา	110.61 3	60.778	.372		.688
32.- ช่วงเวลาส่วนใหญ่ในชั้นเรียนของข้าพเจ้านั้นนักศึกษาเป็นเพียงผู้รับข้อมูลความรู้	111.77 4	63.781	-.005		.710
33.- ข้าพเจ้าจัดกลุ่มอภิปรายในชั้นเรียนบ่อย ๆ	111.29 0	61.413	.148		.700
34.- ข้าพเจ้ามุ่งความสนใจไปที่ข้อมูลที่ถูกจัดโครงสร้างโดยข้าพเจ้าเองเพื่อช่วยการเรียนรู้ของนักศึกษา	111.32 3	61.692	.233		.694
35.- ข้าพเจ้าเชื่อว่าการผ่านการประกันคุณภาพการศึกษานั้นจะทำให้การปฏิบัติงานสอนของข้าพเจ้าดีขึ้น	112.16 1	61.673	.185		.697

36.- คณาจารย์ได้รับการกระตุ้นให้เปลี่ยนรูปแบบการสอน	111.35 5	61.570	.142		.701
38.- ระบบการสอบและการประกันคุณภาพของมหาวิทยาลัยจัดขางการสร้างสรรค์สิ่งแปลกใหม่ในการสอนนั้น	111.19 4	61.961	.101		.704
39.- การประกันคุณภาพทำให้ภาระงานของอาจารย์หนักขึ้น	110.41 9	64.852	-.086		.709
40.- ข้าพเจ้ายพบว่าข้าพเจ้าไม่มีความสามารถด้านการสอนเพียงพอ	110.61 3	64.312	-.034		.709
42.- ข้าพเจ้าทำกิจกรรมการวิจัยมากขึ้น	111.51 6	61.525	.228		.694
18.- การปฏิบัติหน้าที่ด้านการสอนไม่มีส่วนทำให้ได้รับการเลื่อนขั้นเงินเดือน	111.54 8	59.323	.266		.691
27.- ข้าพเจ้านั้นในฐานะผู้เป็นสื่อกลางของการเรียนรู้นั้นอาจารย์จะตั้งใจให้นักศึกษามีความใฝ่รู้	110.32 3	60.492	.536		.684

Anexo 6

Fiabilidad Cuestionario: Alfa de Cronbach

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	208	100.0
	Excluded ^a	0	0.0
	Total	208	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.804	.809	27

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.- บรรยายการทำงานกับอาจารย์เพื่อนร่วมงานอยู่ในระดับดีมาก	78.17	65.281	.281	.436	.800
2.- บรรยายการขึ้นเรียนสร้างแรงจูงใจในการทำงานแก่อาจารย์	78.42	62.351	.537	.432	.789
3.- วัฒนธรรมองค์กรของมหาวิทยาลัยไม่ก่อให้เกิดการร่วมกันคิดระหว่างเพื่อนร่วมงาน	78.58	63.907	.347	.418	.797
4.- ข้าพเจ้ามีสื่อการสอนที่เหมาะสมสำหรับการปฏิบัติงานสอน	78.03	64.492	.420	.344	.795
5.- ห้องเรียนส่วนใหญ่ไม่มีสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการสร้างสรรค์สิ่งใหม่สำหรับใช้สอน	78.73	63.251	.417	.381	.794
7.- โครงสร้างการบริหารจัดการของมหาวิทยาลัยเอื้อให้มีความหลากหลายภายในชั้นเรียนด้านอายุและด้านความรู้ที่มีมาก่อน	78.33	63.902	.322	.304	.798
10.- นักศึกษาชั้นเรียนในมหาวิทยาลัยโดยมีระดับความรู้และทักษะที่เหมาะสม	78.88	65.880	.245	.304	.801
11.- ทักษะคิดค้นความเคารพอาจารย์ยังคงเป็นธรรมเนียมซึ่งแพร่หลายในหมู่นักศึกษา	78.24	64.869	.311	.263	.798
12.- ภาพลักษณ์ของมหาวิทยาลัยในสังคมมีผลต่อทัศนคตินักศึกษา	77.97	65.637	.298	.366	.799
13.- การสอนเป็นงานหลักของอาจารย์มหาวิทยาลัย	77.88	62.545	.437	.341	.792
15.- การสามารถทำงานวิจัยและความรู้เพิ่มเติมทำให้ข้าพเจ้าอยากเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัย	78.14	62.990	.423	.431	.793
16.- การปฏิบัติงานของอาจารย์ด้านบริหารจัดการโครงการต่าง ๆ มีความสำคัญมาก	78.42	62.844	.471	.407	.791
17.- อาจารย์บางท่านของข้าพเจ้าเป็นแบบอย่างให้ข้าพเจ้าในการเป็นอาจารย์	77.96	63.046	.424	.381	.793
19.- ข้าพเจ้าทำวิจัยและผลิตผลงานทางวิชาการเพื่อความก้าวหน้าในตำแหน่งวิชาการ	78.29	63.742	.320	.354	.798
21.- ข้าพเจ้าเห็นว่าการมีความสัมพันธ์ที่ดีกับนักศึกษานั้นมีคุณค่ามากที่สุด	77.81	65.332	.314	.384	.798
22.- ตารางการทำงานมีความยืดหยุ่นพอสมควร	78.19	65.702	.241	.314	.801
23.- ข้าพเจ้ามีความกระตือรือร้นในการทำงานas always	78.67	66.501	.116	.149	.809
24.- หากข้าพเจ้าเลือกได้ ข้าพเจ้าจะเลือกเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยอีก	78.02	61.787	.492	.401	.790

25.- ข้าพเจ้าเห็นว่าสิ่งสำคัญที่สุดในการสอนคือการทำให้นักศึกษาได้รับความรู้ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการวิชาที่ข้าพเจ้ารับผิดชอบ	77.55	65.756	.348	.438	.798
26.- อาจารย์ต้องใส่ใจพัฒนาทักษะด้านอื่น ๆ ของนักศึกษา เช่นทักษะการคิด	77.63	66.216	.287	.478	.800
27.- ข้าพเจ้าเห็นว่าในฐานะผู้เป็นสื่อกลางของการเรียนรู้นั้นอาจารย์จะต้องใส่ใจให้นักศึกษามีความเข้าใจ	77.50	67.420	.201	.421	.802
29.- การมีความรู้ดีเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้นั้นเป็นสิ่งรับประกันว่าการสอนมีคุณภาพ	78.19	64.784	.255	.340	.801
30.- อาจารย์จำเป็นต้องเข้าใจนักศึกษอย่งดีเพื่อให้การสอนมีประสิทธิภาพ	77.88	66.110	.244	.336	.801
34.- ข้าพเจ้ามุ่งความสนใจไปที่ข้อมูลที่ถูกจัดโครงสร้างโดยข้าพเจ้าเองเพื่อช่วยการเรียนรู้ของนักศึกษา	78.27	66.565	.189	.289	.803
35.- ข้าพเจ้าเชื่อว่าการผ่านกระบวนการคุณภาพการศึกษานั้นจะทำให้การปฏิบัติงานสอนของข้าพเจ้าดีขึ้น	79.37	62.630	.387	.691	.795
36.- คณะอาจารย์ได้รับการกระตุ้นให้ไปเปลี่ยนรูปแบบการสอน	79.24	62.454	.362	.635	.796
42.- ข้าพเจ้าทำกิจกรรมการวิจัยมากขึ้น	79.28	65.093	.187	.317	.806

Anexo 7

Estructura Factorial escala "Contexto" con 3 factores

Factor Analysis (Escala Contexto)

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Communalities

	Extraction
1.- บรรณาธิการทำงานกับอาจารย์เพื่อนร่วมงานอยู่ในระดับดีมาก	.603
2.- บรรณาธิการในชั้นเรียนสร้างแรงจูงใจในการทำงานแก่อาจารย์	.565
3.- วัฒนธรรมองค์กรของมหาวิทยาลัยไม่ก่อให้เกิดการร่วมกันคิดระหว่างเพื่อนร่วมงาน	.550
4.- ข้าพเจ้ามีสื่อการสอนที่เหมาะสมสำหรับการปฏิบัติงานสอน	.272
5.- ห้องเรียนส่วนใหญ่ไม่มีสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการสร้างสรรค์สิ่งใหม่สำหรับใช้สอน	.392
7.- โครงสร้างการบริหารจัดการของมหาวิทยาลัยเอื้อให้มีความหลากหลายภายในชั้นเรียนด้านอายุและด้านความรู้ที่มีมาก่อน	.425
10.- นักศึกษาเข้าเรียนในมหาวิทยาลัยโดยมีระดับความรู้และทักษะที่เหมาะสม	.297
11.- ทักษะด้านความเคารพอาจารย์ยังคงเป็นธรรมเนียมซึ่งแพร่หลายในหมู่นักศึกษา	.317
12.- ภาพลักษณ์ของมหาวิทยาลัยในสังคมมีผลต่อทัศนคติของนักศึกษา	.551
22.- ตารางการทำงานมีความยืดหยุ่นพอสมควร	.302
35.- ข้าพเจ้าเชื่อว่าการผ่านภาระประกันคุณภาพการศึกษานั้นจะทำให้การปฏิบัติงานสอนของข้าพเจ้าดีขึ้น	.825
36.- คณะอาจารย์ได้รับการกระตุ้นให้เปลี่ยนแปลงการสอน	.722
42.- ข้าพเจ้าทำกิจกรรมการวิจัยมากขึ้น	.526

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.139	24.150	24.150	2.265	17.426	17.426
2	1.850	14.231	38.381	2.110	16.229	33.655
3	1.358	10.448	48.829	1.973	15.174	48.829

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
1.- บรรยายการทำงานกับอาจารย์เพื่อนร่วมงานอยู่ในระดับดีมาก	-.005	.776	.029
2.- บรรยายทัศนคติในชั้นเรียนสร้างแรงจูงใจในการทำงานแก่อาจารย์	.203	.662	.292
3.- วัฒนธรรมองค์กรของมหาวิทยาลัยไม่ค่อยทำให้เกิดการร่วมกันคิดระหว่างเพื่อนร่วมงาน	.100	.733	.050
4.- ข้าพเจ้ามีสื่อการสอนที่เหมาะสมสำหรับการปฏิบัติงานสอน	-.060	.337	.393
5.- ห้องเรียนส่วนใหญ่ไม่มีสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการสร้างสรรค์สิ่งใหม่สำหรับผู้สอน	.156	.449	.408
7.- โครงสร้างการบริหารจัดการของมหาวิทยาลัยเอื้อให้มีความหลากหลายภายในชั้นเรียนด้านอายุและด้านความรู้ที่มีมาก่อน	.079	.154	.628
10.- นักศึกษาชั้นเรียนในมหาวิทยาลัยโดยมีระดับความรู้และทักษะที่เหมาะสม	.474	.212	.166
11.- ทักษะด้านความเคารพอาจารย์ยังคงเป็นธรรมเนียมซึ่งแพร่หลายในหมู่นักศึกษา	.121	.109	.539
12.- ภาพลักษณ์ของมหาวิทยาลัยในสังคมมีผลต่อทัศนคติของนักศึกษา	.063	-.144	.726
22.- ตารางการทำงานมีความยืดหยุ่นพอสมควร	-.023	.153	.528
35.- ข้าพเจ้าเชื่อว่าการผ่านการประกันคุณภาพการศึกษานั้นจะทำให้การปฏิบัติงานของข้าพเจ้าดีขึ้น	.890	.173	-.058
36.- คณะอาจารย์ได้รับการกระตุ้นให้เปลี่ยนรูปแบบการสอน	.839	.122	-.048
42.- ข้าพเจ้าทำกิจกรรมการวิจัยมากขึ้น	.663	-.216	.199

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	.569	.620	.540
2	-.819	.370	.439
3	.073	-.692	.718

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Anexo 8

Estructura Factorial escala "Funciones" con 4 factores

Factor Analysis (Escala Funciones)

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.445	24.606	24.606	2.358	16.840	16.840
2	1.747	12.481	37.087	2.137	15.263	32.103
3	1.358	9.698	46.785	1.687	12.051	44.153
4	1.204	8.601	55.386	1.573	11.232	55.386

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
13.- การสอนเป็นงานหลักของอาจารย์มหาวิทยาลัย	.058	.247	.244	.695
15.- การสามารถทำงานวิจัยและหาความรู้เพิ่มเติมทำให้ข้าพเจ้าอยากเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัย	-.012	.779	.115	.138
16.- การปฏิบัติงานของอาจารย์ด้านบริหารจัดการ โครงการต่าง ๆ มีความสำคัญมาก	.060	.657	.153	.260
17.- อาจารย์บ่งชี้งานของข้าพเจ้าเป็นแบบอย่างให้ข้าพเจ้าในการเป็นอาจารย์	.414	.457	-.014	.105
19.- ข้าพเจ้าทำวิจัยและผลิตผลงานทางวิชาการเพื่อความก้าวหน้าในตำแหน่งวิชาการ	.113	.702	-.135	.027
21.- ข้าพเจ้าเห็นว่าการมีความสัมพันธ์ที่ดีกับนักศึกษาชั้นมีคุณค่ายิ่งที่สุด	.537	.385	.215	-.065
23.- ข้าพเจ้ามีความกระตือรือร้นในการทำงานas always	.104	-.068	-.280	.657
24.- หากข้าพเจ้าเลือกได้ ข้าพเจ้าจะเลือกเป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยอีก	.092	.263	.106	.670
25.- ข้าพเจ้าเห็นว่าสิ่งสำคัญที่สุดในการสอนคือการทำให้นักศึกษาได้รับความรู้ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการวิจัยที่ข้าพเจ้ารับผิดชอบ	.698	.100	.161	.189
26.- อาจารย์ต้องใส่ใจพัฒนาทักษะด้านอื่น ๆ ของนักศึกษา เช่นทักษะการคิด	.798	.010	.108	.111

27.- ข้าพเจ้าเห็นว่าในฐานะผู้เป็นสื่อกลางของการเรียนรู้นั้นอาจารย์จะต้องตั้งใจให้นักศึกษามีความใฝ่รู้	.796	.021	.008	-.009
29.- การมีความรู้ดีเกี่ยวกับกระบวนการวิชาที่สอนนั้นเป็นสิ่งรับประกันว่าการสอนมีคุณภาพ	.002	.051	.807	.114
30.- อาจารย์จำเป็นต้องเข้าใจนักศึกษาอย่างลึกซึ้งเพื่อให้การสอนมีประสิทธิภาพ	.293	-.175	.711	.102
34.- ข้าพเจ้ามุ่งความสนใจไปที่ข้อมูลที่ถูกจัดโครงสร้างโดยข้าพเจ้าเองเพื่อช่วยการเรียนรู้นักศึกษามาก	.129	.264	.493	-.182

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	.649	.562	.365	.361
2	-.559	.644	-.365	.374
3	-.510	.083	.853	-.075
4	-.074	-.513	.080	.851

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Anexo 9
MATRICES CUALITATIVAS

Matriz cualitativa 1.

Primacía de la docencia en el desarrollo profesional de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng.

Percepción del contexto

Tema Principal	Tema	Fuente
Contexto docente	Asistencia	CCS-2 (10:97) Los que no lo hacen (actividades), aunque estudien, suspenden . Porque tengo muchas notas archivadas, yo llevo un registro de notas de clase
		CCN-1 Creo que es como que al pasar lista se sienten obligados a asistir. Creo que está bien, porque el laboratorio es importante, estudiando sólo con los libros no se puede, hay que practicar, así que el obligarles un poco para que vengan a practicar . Aunque vengan y practican, luego tienen que seguir practicando. A lo mejor hay alguna técnica para convencerles en lugar de obligarles y atraerles para practicar. Depende de la persona.
		CCS-3 (12:86) Ahh el problema es que los estudiantes no vienen a las clases frecuentemente, esto es un problema.
		HUM-2 (6:48) los que tienen intención de estudiar, tienen un propósito muy fuerte, van a clase y aprenden. Los que no tienen esa intención pues no vienen a clase.
		HUM-3 (10:84) Es una dificultad en el tema de estudiar un idioma para los “chicos” que no son responsables pero si nos referimos a los responsables, ellos como sea ya tienen responsabilidad, no importa que el sistema impulse a no estudiar o lo que sea; el sistema condiciona pero luego ellos no dejan de estudiar porque son responsables y asisten a clase.
		CCS-2 (11:103) Después cuando a la hora de poner las notas vemos que los chicos que estudian conmigo (vienen a clase) o los que han hecho actividades conmigo, la mayoría aprueban. Casi el 90 %. Hay que tratar de que los chicos hagan actividades, y luego aprueban.
		CCN-1 (11:80) Aquí... el problema está en que no suelen aprobar el examen . Yo creo que es en todas partes, los “chicos” que no van a clase cuando sale el resultado del examen no están satisfechos. Hay que preguntarse ¿ahh y por qué no vienen a clase? Yo creo que este es el problema, los que no vienen a estudiar la universidad les da libertad. Es un problema, en todas las facultades.

	<p>HUM-3 (12:89) En otras universidades si tienen algún asunto procuran que no sea a la hora de las clases, pero en nuestro caso dejan las clases para el final. El otro día le decía a un estudiante: “mira, lo ves, dejas el tema de venir a clase lo último porque tienes otros asuntos, entonces haces que esos asuntos sean la prioridad y luego cuando esos asuntos te dejen tiempo libre vienes a estudiar”. Esto no es lo mismo en otras universidades “cerradas”.</p>
Abuso	<p>HUM-2 (8:55) [hay estudiantes] tratan de engañarnos, aprovecharse de nosotros para temas académicos de otras asignaturas, por ejemplo, vienen a preguntarnos por los deberes que tienen de otras universidades, cosas que no estudian en Ram, y luego tratan de pedir nuestro consejo, o ayuda el sábado o el domingo, a conveniencia de su comodidad, no piensan en cómo es nuestro tiempo.</p> <p>HUM-3 (25:166) pero preguntas sobre tema de estudios como que “profesora, la semana pasada no pude ir a clase, ¿Qué enseñó?” quieren que les respondamos de forma personal Uumhh ¡no puedo! Se acuerdan de que no han venido a clase y luego te escriben preguntando, “¿qué explicó la semana pasada?” ¡Todo? Me escriben e-mail, hay quien me pregunta por teléfono con la misma pregunta, con mucha frecuencia!!</p> <p>HUM-3 (26:173) Y luego ... perdón que cuente las experiencias que he tenido, esta persona: no se había matriculado. Lo sabía, pero, mira, estaba haciendo uso de nuestros servicios hasta este punto.</p>
Cultura	<p>HUM-3 (23:146) Y otra cosa, ¿cómo podemos hacer para que los “chicos” abran el corazón (se abran) con nosotros? me refiero a los que no se atreven a hablar con nosotros, supongamos que estudian y no entienden nada, tienen problemas o eso, aunque sean problemas personales, que se atrevan a ir a hablar con el profesor, que no haya secretos.</p> <p>CCN-1 (26:171) En esto creo que son muchas las oportunidades que se pierden los chicos que no se atreven a venir a vernos.</p> <p>CCS-2 (15:147) Tal vez, [necesitamos] instalaciones, buscar algo ... un sofwer, algo nuevo que ayude en el apoyo a los profesores, para que contacten o que los chicos entren más en contacto con los profesores, reducir las distancias profesor-alumno, que son grandes, y se pierden [los estudiantes]</p>

	Carencias	HUM-3 (14:106) En nuestro sistema las horas de clase son demasiado pocas , son poquísimas, al punto que nosotros aunque pongamos alguna hora extra por ahí, no es suficiente. Les damos muchos deberes, ara que practiquen. (...)Pero cuando les ponemos deberes se cambian de especialidad de inmediato. Se van a estudiar una especialidad que sea “sabai, sabai” (relajadito).
		CCN-1 (44:312) son muchos. La asignatura de laboratorio con el tiempo de clase no es suficiente para supervisar a todos, vas corriendo de un grupo a otro, y los chicos tienen poca oportunidad .
		CCN-1 (43:303) [sería bueno] abrir la posibilidad a que chicos de la facultad o los que tienen problemas vengan a estudiar más, porque lo que estudian en las clases no es suficiente .
		CCN-1 (41:286) Necesitan utilizar instrumental, hay que buscar un lugar para que puedan practicar con los instrumentos, porque a veces no se enseñan en la clase, no los utilizan en la clase o los utilizan sólo una hora o dos nada más por lo tanto tiene que haber práctica, tenemos que organizar algo como workshop, para que utilicen materiales y tecnologías ... es verdad que es un trabajo para el profesor, pero es algo bueno para los chicos después de terminar la carrera, como dije antes y entonces los de fuera (empleadores) verán que los chicos que terminan aquí, no es que sólo tienen un “título”, sino el conocimiento, saben trabajar de verdad y para este tema tenemos que añadir esta parte.
		CCS-2 (14:129) Los alumnos, tienen que tener actividades , ya sean organizadas por la universidad, por el departamento o por la facultad, esto. De otra manera los chicos... el ambiente de los chicos o su vida universitaria en, en Ramkhamhaeng, tal vez le falte ese saborcillo, un poco ¿no?, pero es mucho igualmente, eso creo yo.

Matriz cualitativa 2.

Primacía de la docencia en el desarrollo profesional de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng.

Tema Principal	Tema	Subtema	Fuente
Primacía de la docencia en las funciones	Docencia	Enfoque mixto de la enseñanza	CCN-1 (41:281) [Los profesores] No tiene que mirar que [los estudiantes] son el centro del aprendizaje, con la forma normal [de enseñar], si todas las veces enseñamos bien en la clase y luego añadimos partes extra a los alumnos, ya es suficiente; si nos preocupamos por que no falten a las clases, si hacemos que se interesen más por ejemplo, tienen que practicar.
			CCN-1 (9:68) cada profesor que enseña debería buscar la forma de hacer que los “chicos” aprendan
			CCS-3 (9:74) yo preparo bien [la clase], cada vez, yo leo mucho los libros ingleses, también.
			HUM-2 (10:75) intento que no sea sólo estudiar, estudiar, y luego salir a trabajar, sino intentar abrirles al mundo a través de ¿del consejo phiksa? Del profesor, y de la experiencia de sus propios compañeros de estudios que les hablan de esta profesión tiene esto, tiene lo otro, etc.
			HUM-3 (5:47) intento ponerles en alerta dandoles a conocer la realidad para que tengan motivación, por ejemplo, utilizo el tema de la ASEAN, hablo, para que reflexionen, que si imaginemos que si ellos no se esfuerzan, ¿qué les sucederá prasop en el futuro?
		Concepción de la docencia	CCS-3 (26: 178) El profesor tiene que estar permanentemente investigando investigar, continuamente, porque hay muchos cambios en el contenido de las materias.
			CSO.AA.- (16:127) ¿un buen profesor? Ahh yo creo que siempre (26:41) un profesor de Ram tiene que escribir libros de texto.
			HUM-3 (22:139) Luego, tienes que intentar desarrollarte, progresar. Para ser capaz de enseñar en un mundo en permanente cambio. Si nosotros sabemos cosas nuevas, les podemos ayudar mucho
			CCN-1 (10:73) añade más conocimientos a los propios del programa de la asignatura, cosas que no están en el programa y sabe lo que

		necesitan los alumnos, lo que no saben.
		CCN-1 (21:139) profesores hacen seguimiento de los estudiantes, de si hay algún cambio en los, si mejora su conocimiento después de la clase para que estén más satisfechos.
		CCN.HB.- (22:141) Y luego, sobre el tema de (11:33) moral que se les puede dar. Algunos puede que piensen que los “chicos” ya son mayores (11:45) tiene que saberlo por sí mismos (ya deben saberlo), pero algunas cosas hay que “dárselo en la boca”, aunque ellos no quiera forzarles a recibir algo con insistencia con buena intención), es como por ejemplo, siempre hay que enfatizar en que tienen que llegar puntuales a clase porque es su responsabilidad y si no llegan puntuales es que no tienen responsabilidad en lo que es su deber
	Investigación	CCN-1 (5:39) en relación a la investigación ahora [para mi] es un trabajo que se añade (no es el principal), que hay algunos que no lo hacen, entonces, pero para mí la investigación es siempre, como que hay que compaginar enseñanza e investigación y pueden ir juntas
		CCN.HB.- (37:256) Por ejemplo, yo hice una investigación de líquenes y en la asignatura de Ecología que estoy dando, cuando voy al bosque a enseñar, se enseña en la naturaleza, puedo explicarlo todo bien, utilizo todo lo que está en la investigación para la clase también. Para el curso de Ecología, no sólo entra el tema de los líquenes, puedo explicar más cosas (por su experiencia) también para otras asignaturas lo utilizo. Todo se relaciona. (20:24)
		CCS-3 (14:106) ...pienso que voy a abrir una asignatura sobre América Latina(...) entonces empiezo otra vez, cómo voy a coger los conocimientos y todo esto, pienso que tengo que hacer investigación primero. Yo conozco sobre España, su historia más o menos, pero sobre América Latina no, entonces hice proyecto para esta investigación.

	Orientación. Temas docentes y personales	CCN-1 (25:166) Cuando vienen [los estudiantes al final de la carrera] y hablamos con ellos, vemos que si les hemos dejado a su aire han perdido muchas oportunidades y luego cuando hablamos con ellos, sinceramente se han perdido mucho. Hay muchos chicos que sentimos que si les hubiéramos cuidado, hubiéramos hablado desde el principio no habrían perdido tantas oportunidades. En esto creo que son muchas las oportunidades que se pierden, a los chicos no se atreven a venir a vernos, son muy pocos los que vienen a no ser para hacer preguntas sobre cosas de la clase.
		CCN-1 (26:174) de tema personal, que a veces también necesitan un consejo porque tienen problema, se pierde (la oportunidad de ayudarles)
		HUM-3 (24:151) a veces el darles el teléfono, en este tema me siento dividida interiormente, porque me refiero a nuestra vida privada que se la tenemos que ofrecer también; imaginemos que estamos muy cercanos a ellos, me refiero como una madre, como algo así,... por una parte quiero ser acogedora, cálida, la otra parte del corazón: ... ¿y mi vida privada, que?.... Es algo difícil encontrar un equilibrio.
		HUM-3 (25:51) en relación a “Line”, el número de teléfono, o el e-mail, yo se lo doy a todos, y cuando voy a abrir el “Line”, alguno que tiene problemas va y pregunta en el grupo cosas personales y respondo. Pero no puedo porque son muchos
	Tareas administrativas	CCS-2 (13:120) tiene que volver a la facultad, a su despacho hacer los diversos trabajos, no hay que mirar que sólo tenemos que enseñar, enseñar, enseñar para los chicos, a veces tenemos que regresar al despacho, hay actividades, que tenemos que apoyar, por los chicos. La Facultad organiza actividades para los chicos en las que nosotros tenemos que hacer de “relaciones públicas” ¿vale? aunque sean actividades de la universidad

Matriz cualitativa 3.

Percepción del contexto de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng.

Tema Principal	Tema	Fuente
Contexto sociocultural	Perfil de la Universidad	HUM-2 (1:7) Es un auténtico sistema gubernamental, que siento que estoy trabajando en un organismo gubernamental de barrio, no es siquiera de provincia ¿vale? que es más “inter”...sino que es “organismo de barrio”.
		HUM-2 (4:25) Yo creo que los administradores no le dan la importancia que deberían a todos los detalles. Por lo tanto desde que empecé a trabajar hasta ahora, bueno, no he visto que las cosas hayan cambiado mucho.
	Perfil del estudiante	HUM-2 (15:121) la calidad de nuestros clientes, seguirá siendo el grupo de siempre, es decir, “chicos” que no tienen oportunidades, de otras provincias.
		HUM-2 (6:47) Si hablamos en general, la mayoría son alumnos sin oportunidades en la vida
		HUM-3 (7:60) como sabes, tenemos un convenio (M.O.U.) con Vietnam y hay intercambios con alumnos vietnamitas, y algunos alumnos que van a estudiar allí, y ellos mismos se dan cuenta de la diferencia que hay en la calidad de los estudiantes su perseverancia, y la intención son muy diferentes, y luego en ese momento caen en la cuenta de que si ellos siguen en la comodidad como hasta ahora, van a ser los subordinados de los países vecinos en nuestro propio país. Que además de que no son suficientemente inteligentes como para ir a trabajar a otro país, tienen que quedarse en el país, pero siendo subordinados de otros.
		CCS-3 (12:86) Ahh el problema es que los estudiantes no vienen a las clases frecuentemente, esto es un problema.
		HUM-3 (12:89) en otras universidades si tienen [los estudiantes] algún asunto procuran que no sea a la hora de las clases, pero en nuestro caso dejan las clases para el final.
		CCN-1 (24:157) la mayoría es como la característica de los alumnos de Ram, no se atreven a ir a hablar con el profesor , se limitan a estudiar sólo la teoría en la clase y luego se van y no sabemos dónde, no viene a ver al profesor.

		CCN-1 (28:204) [hablando de un caso] Me conocía, pero tal vez estaba como encogido por el miedo, y el “krengjai” (no querer molestar) de ir a ver al profesor. Yo creo que esto les pasa a muchos de los estudiantes de Ram.
		CCN-1 (27:187) Algo que me encontré una vez: un alumno, estaba a punto de terminar estaba llorando porque no tenía tutor para hacer una asignatura de proyecto de fin de carrera, no sabía cómo elegir los temas, no sabía a quién buscar para que le supervisara en el tema de esta asignatura, quería cambiarse de facultad aunque estaba a punto de terminar. Un compañero le dijo: “mira, antes ve a hablar con tal profesor”. Y el chico vino a hablar conmigo, entonces se le acabó el estar “sin salida”, ya estaba satisfecho. (...) Y luego cuando terminó la carrera vino a verme, estaba tan contento de haber tenido la oportunidad de haber hablado conmigo. Simplemente una orientación.
		CCS-2 (12:110) Es el trabajo duro, que ellos tienen que cuidar de sí mismos , es como que tienen que poder vencerse a sí mismos . Practican el tener paciencia , el vencer tantas dificultades ... para poder logra su meta, tienen que vencer problemas, dificultades para llegar a su meta, tal como ellos quieren: graduarse. Tal vez sean dificultades, para los chicos, pequeñas, pero ellos tienen que, como... volcarse, poner toda su intención de verdad.
	Perfil del profesor	HUM-3 (48:325) ok, somos un poco perezosos , bueno. A veces sabemos que algo está bien pero somos perezosos. A lo mejor tendría que ser un sistema que nos “empuje” un poco: “¡hazlo!”, pero es algo bueno, y si sabemos que es algo bueno, y entonces, aunque seamos perezosos, lo haremos, o procuraremos no ser perezosos , porque no somos perfectos ¿no?
		HUM-2 (18:136) Porque la naturaleza de esta universidad hace que los profesores no tengan tiempo para poder mejorar su posición académica , pero nuestros profesores son muy capaces .

Matriz cualitativa 4.

Percepción del contexto de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng.

Tema Principal	Tema	Fuente
Características generales	Inercia	CCS-3 (26:178) Porque yo creo que los profesores aquí están... repitiendo demasiado. Hay pocos que están yo no estoy diciendo porque yo lo hago, pero el profesor tiene que estar permanentemente investigando y.... todavía yo creo que algunos siguen dando lo mismo.
		CCS-3 (27:184) El sistema de Certificación de la Calidad hay del lado bueno, para despertar a los profesores, tienen que cambiar, continuamente el contenido de los cursos. Eso es. Y hay del lado bueno me parece bien que haya medidas para que los profesores tienen que hacer investigación, escribir libros... me parece bien, porque si no, no hacemos nada. La misma materia, el mismo contenido, texto, y no cambia. Y esta es una manera, para mi ¿eh?, esto es muy subjetivo
		HUM-3 (33:216) [El sistema de Certificación de la Calidad] cuando abrimos el corazón y miramos de verdad, vemos que tiene cosas beneficiosas también de verdad, en el aspecto de que hace que pensemos: “ qué hago de nuevo para que los “chicos” reciban tal”, de modo que miremos que hay cosas que aún no hemos hecho para los “chicos”. Esto tenemos que aceptar que si no hubiera un sistema de evaluación de la calidad seguramente seguiríamos con las cosas a las que estamos acostumbrados de largo, de forma que no vemos, y nos parece que así está bien [lo que venimos haciendo]. Pero el sistema de evaluación de la calidad nos anima a pensar: “¿se puede hacer mejor que esto? ¿cómo puedo hacerlo mejor que esto?”.
		HUM-2 (20:141) El sistema de administración; es el sistema de administración de siempre.

	<p>Injusticia</p> <p>HUM-3 (42:280) Es como que cualquiera que intente aprovecharse de la universidad, luego ¡¡lo hace!! Y lo que es más importante: además tiene éxito. A la vez que los que trabajan de verdad con muchas dificultades, frialdad, con todos los obstáculos, porque hay obstáculos en el sistema que gobierno que van en contra del trabajo que hace que nos cansemos más de lo que nos podríamos cansar en el trabajo. Entonces nos sentamos a ver esto y sentimos, “¡Oh! (cansancio, pesadez)” nos hace sentir “¿dónde está la justicia?” y entre los dos... ¿yo cuál de los dos quiero ser? Tal vez quiero ser el “cansancio, cansancio, cansancio...” y luego no recibe nada, y después se pone enfermo y se muere, y luego hay quienes tienen un buen recuerdo de él. “Oh..., esta persona era buena, ¿no? Cómo trabajaba...” así ¿no? Pero...: ¿sólo esto? ¡No sé! Es algo que ocurre con frecuencia, cuando se está en una edad avanzada, ¡es muy extraño! cuando eres “joven” ¡no se te ocurre pensar sobre estas cosas!</p> <p>HUM-3 (46:314) Para mí, el problema está en la forma de gobierno de la universidad. Yo creo que hay mucha gente que trabaja, he tenido la experiencia. Pero la imagen de los que no trabajan y les va bien, hace que los que trabajan piensen “¿y para qué voy a trabajar?”.</p> <p>HUM-2 (27:194) [Es necesario] que sepamos que si somos buenos tendremos algo bueno, y no es que recorto las clases, tengo trabajo fuera, y recibo algo bueno.</p> <p>CCS2- (19:167) La Universidad obliga a los chicos a estudiar el “conocimiento moral” [nombre de la asignatura], bueno, pues yo creo que también debería obligar a que todos los profesores, todos tendrían que enseñarla, tener la responsabilidad, la obligación, la responsabilidad sobre esta asignatura.</p> <p>CCN-1 (4:35) Ahora tengo mucho más trabajo [que antes], porque hay muchas asignaturas que algunos profesores no enseñan, están jubilados y entonces las cojo para ayudar; es responsabilidad del departamento ¿no? así que ... cada vez más, cada vez más, así.</p>
--	--

		HUM-3 (37:235) Y luego nosotros ... lo hemos visto ¡no sé ya cuántas veces! que los que de verdad hacen las cosas pero no escriben tan bien, reciben menos puntuación que los que no lo hacen pero escriben bien. Esto hace que los que lo hacemos nos desanimemos muchísimo.
Intereses personales o monetarios		CCS-3 (29:191) El problema aquí es que ¡ahg!, es que se lucha por tener el curso especial que puede ganar más dinero y el problema aquí [en Ram] es que si tú tienes el enchufe, siempre vas a tener el curso aunque no tienes ni idea, pero lo coges. ¡Gana bien! Y no dan importancia a los estudiantes. Cuando enseñas y ganas buen dinero, están felices. Entonces, siempre hay los profesores que se pelean para conseguir esos cursos eso es lo que pasa.
		CCS-3 (7:60) No estoy muy contenta con lo que están organizando "proyectos especiales": los cursos durante la noche... los estudiantes tienen que pagar, la matrícula es más cara, ... comparando con los cursos regulares.
		HUM.HM.- (21:156) [hay profesores que] cogen tantos trabajos que no tienen tiempo para enseñar y entonces corrompes tu propia profesión (10:40), utilizas el mismo material de otros años para enseñar, o ves que en el sector privado se recibes más dinero, así que te vas a dar clases en el sector privado, pero en el departamento...
Apariencia. "Salavar la cara"		CCN-1 (30:214) Lo que veo que estamos haciendo con el control de calidad es para sobrevivir: el profesor se salva, el departamento se salva, la facultad se salva, la universidad se salva. (...) Porque todo el mundo puede poner números, es capaz de escribir de forma que parezca bien, pero luego no es así. Pero hay que hacerlo, la manera de garantizar la calidad no es así. Según mi punto de vista es negativo, pero de cualquier forma, tengo que hacerlo porque soy miembro del Comité del Programa, por eso, lo que pueda hacer para que aparezca bien, para dar una buena imagen del departamento, lo hago igualmente.

Matriz cualitativa 5.

Percepción del contexto de los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng.

Tema Principal	Tema	Fuente
Contexto docente	Asistencia	CCS-2 (10:97) Los que no lo hacen (actividades), aunque estudien, suspenden . Porque tengo muchas notas archivadas, yo llevo un registro de notas de clase
		CCN-1 Creo que es como que al pasar lista se sienten obligados a asistir. Creo que está bien, porque el laboratorio es importante, estudiando sólo con los libros no se puede, hay que practicar, así que el obligarles un poco para que vengan a practicar . Aunque vengan y practican, luego tienen que seguir practicando. A lo mejor hay alguna técnica para convencerles en lugar de obligarles y atraerles para practicar. Depende de la persona.
		CCS-3 (12:86) Ahh el problema es que los estudiantes no vienen a las clases frecuentemente, esto es un problema.
		HUM-2 (6:48) los que tienen intención de estudiar, tienen un propósito muy fuerte, van a clase y aprenden. Los que no tienen esa intención pues no vienen a clase.
		HUM-3 (10:84) Es una dificultad en el tema de estudiar un idioma para los “chicos” que no son responsables pero si nos referimos a los responsables, ellos como sea ya tienen responsabilidad, no importa que el sistema impulse a no estudiar o lo que sea; el sistema condiciona pero luego ellos no dejan de estudiar porque son responsables y asisten a clase.
		CCS-2 (11:103) Después cuando a la hora de poner las notas vemos que los chicos que estudian conmigo (vienen a clase) o los que han hecho actividades conmigo, la mayoría aprueban. Casi el 90 %. Hay que tratar de que los chicos hagan actividades, y luego aprueban.
		CCN-1 (11:80) Aquí... el problema está en que no suelen aprobar el examen . Yo creo que es en todas partes, los “chicos” que no van a clase cuando sale el resultado del examen no están satisfechos. Hay que preguntarse ¿ahh y por qué no vienen a clase? Yo creo que este es el problema, los que no vienen a estudiar la universidad les da libertad. Es un problema, en todas las facultades.
		HUM-3 (12:89) En otras universidades si tienen algún asunto procuran que no sea a la hora de las clases, pero en nuestro caso dejan las clases para el final . El otro día le decía a un estudiante: “mira, lo ves, dejas el tema de venir a clase lo último porque tienes otros asuntos, entonces haces que esos asuntos sean la prioridad y luego cuando esos asuntos te dejen tiempo libre vienes a estudiar”. Esto no es lo mismo en otras universidades “cerradas” .

	Abuso	HUM-2 (8:55) [hay estudiantes] tratan de engañarnos, aprovecharse de nosotros para temas académicos de otras asignaturas, por ejemplo, vienen a preguntarnos por los deberes que tienen de otras universidades, cosas que no estudian en Ram, y luego tratan de pedir nuestro consejo, o ayuda el sábado o el domingo, a conveniencia de su comodidad, no piensan en cómo es nuestro tiempo.
		HUM-3 (25:166) pero preguntas sobre tema de estudios como que “profesora, la semana pasada no pude ir a clase, ¿Qué enseñó?” quieren que les respondamos de forma personal Uumhh ¡no puedo! Se acuerdan de que no han venido a clase y luego te escriben preguntando, “¿qué explicó la semana pasada?” ¡Todo? Me escriben e-mail, hay quien me pregunta por teléfono con la misma pregunta, con mucha frecuencia!!
		HUM-3 (26:173) Y luego ... perdón que cuente las experiencias que he tenido, esta persona: no se había matriculado. Lo sabía, pero, mira, estaba haciendo uso de nuestros servicios hasta este punto.
	Cultura	HUM-3 (23:146) Y otra cosa, ¿cómo podemos hacer para que los “chicos” abran el corazón (se abran) con nosotros? me refiero a los que no se atreven a hablar con nosotros , supongamos que estudian y no entienden nada, tienen problemas o eso, aunque sean problemas personales, que se atrevan a ir a hablar con el profesor, que no haya secretos.
		CCN-1 (26:171) En esto creo que son muchas las oportunidades que se pierden los chicos que no se atreven a venir a vernos .
		CCS-2 (15:147) Tal vez, [necesitamos] instalaciones, buscar algo ... un sofwer, algo nuevo que ayude en el apoyo a los profesores, para que contacten o que los chicos entren más en contacto con los profesores, reducir las distancias profesor-alumno , que son grandes, y se pierden [los estudiantes]
	Carencias	HUM-3 (14:106) En nuestro sistema las horas de clase son demasiado pocas , son poquísimas, al punto que nosotros aunque pongamos alguna hora extra por ahí, no es suficiente. Les damos muchos deberes, ara que practiquen. (...)Pero cuando les ponemos deberes se cambian de especialidad de inmediato. Se van a estudiar una especialidad que sea “sabai, sabai” (relajadito).
		CCN-1 (44:312) son muchos. La asignatura de laboratorio con el tiempo de clase no es suficiente para supervisar a todos, vas corriendo de un grupo a otro, y los chicos tienen poca oportunidad .

	CCN-1 (43:303) [sería bueno] abrir la posibilidad a que chicos de la facultad o los que tienen problemas vengan a estudiar más, porque lo que estudian en las clases no es suficiente.
	CCN-1 (41:286) Necesitan utilizar instrumental, hay que buscar un lugar para que puedan practicar con los instrumentos, porque a veces no se enseñan en la clase, no los utilizan en la clase o los utilizan sólo una hora o dos nada más por lo tanto tiene que haber práctica, tenemos que organizar algo como workshop, para que utilicen materiales y tecnologías ... es verdad que es un trabajo para el profesor, pero es algo bueno para los chicos después de terminar la carrera, como dije antes y entonces los de fuera (empleadores) verán que los chicos que terminan aquí, no es que sólo tienen un “título”, sino el conocimiento, saben trabajar de verdad y para este tema tenemos que añadir esta parte.
	CCS-2 (14:129) Los alumnos, tienen que tener actividades , ya sean organizadas por la universidad, por el departamento o por la facultad, esto. De otra manera los chicos... el ambiente de los chicos o su vida universitaria en, en Ramkhamhaeng, tal vez le falte ese saborcillo, un poco ¿no?, pero es mucho igualmente, eso creo yo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

- Aciego, R., Martín, E. y García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17 (2), 53-77.
- Adler-Collins, J. K. (2006). Different cultures, different paradigms: how lasting is our educational influence for good as our educational ideas spread their influence outside the context of our own culture? The British Educational Research Association Annual Conference. University of Warwick.
- Altbach, P.G. (2002). Perspectives on internationalizing higher education. *International Higher Education*. (27), 6-8.
- Amnuckmanee, A. (2002). *Demographic influences on the leadership of chief faculty officers during the period of reform (Thailand)*. DAI-A 62/05, p. 1898, Nov 2001.
- Anderson, L.W. (1988). Likert scales. En Keeves, John P. (Ed.). *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. (pp. 427-428). Chicago: Pergamon Press.
- Atagi, R. (1998, Spring). Economic crisis accelerates the reform of higher education in Thailand. *International Higher Education*. (11), 9-10.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher education. Total quality care*. Bristol, USA: The Society for Research into higher Education & Open University Press.

- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia universitaria REDU*. 13 (1), 35-56. Recuperado el 10 de marzo de 2015, desde: http://red-u.net/redu/documentos/vol13_n1_completo.pdf
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis. Practical strategies*. New Delhi: SAGE.
- Benedito, V., Imbernón, F. y Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 5 (2).
- Benmore, G. (2001). Perceptions of the Contemporary Academic Employment Relationship. *The Higher Education Close Up Conference 2*, Lancaster University.
- Berg, B.L. (2007). *Qualitative methods for social sciences* (6ª. ed.). Pearson International Edition.
- Blanco, F. J. y Latorre, M. J. (2010). Elaboración de un cuestionario dirigido al profesorado universitario ante el área Europea de Educación Superior. *Contextos Educativos*. (13), 43-56.
- Brincones Calvo, I., González Martínez, M. y Sierra Ayala, L. (1999a). Un sondeo de la demanda de acciones dirigidas a la mejora de la actividad docente. En Hornilla, T. (Coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de enseñanza* (pp. 211-217). Zarauz: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Brincones Calvo, I. y González Martínez, M. (1999b). Formación de profesores universitarios noveles. Una experiencia en la Universidad de Alcalá. En Hornilla, T. (Coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de enseñanza* (pp. 219-228). Zarauz: Universidad del País Vasco.
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher education*. London: ROUTLEDGE.

- Butterwick, S. y Harper, L. (2006). An 'inter-cultural' view of community-academic partnerships: tales from the field. 36th Annual SCUTREA Conference Proceedings (pp. 47-25).
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de docencia Universitaria*. 13 (1), 57-77.
- Cano, R. y Revuelta, R. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1), 55-62. Recuperado el 14 de marzo de 2015, desde:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326368.pdf
- Cerrillo Martín, Ma. R., e Izuzquiza Gasset, D. (2005). Perfil del profesorado universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8 (5). Recuperado el 12 de febrero de 2015, desde:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247305503.pdf
- Chalapati, S. (2007). *The internationalization of higher education in Thailand: Case studies of two English-medium business graduate programs*. Doctoral dissertation, RMIT University, Melbourne, Australia.
- Cheapalakit, P. (2003). The leadership styles of male and female higher education administrators in Thailand. *DAI-A* 63/09, p. 3065, Mar 2003. ISBN: 0-493-83614-4
- Cobo, J.M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría de la Educación*, 15, 256-276.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Creswell, J.W., (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd Ed). Los Ángeles: SAGE.

- Crisol, M. y Romero, M.A. (2014). Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional.*Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 5 (2), 23-35.
- Cruz Tomé, M.A. de la. (1999). Modelo de profesor y modelo de formación. En Hornilla, T. (Coord.).*Formación del profesorado universitario y calidad de enseñanza*(pp. 229-255). Zarauz: Universidad de País Vasco.
- Cruz Tomé, M.A. de la. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas.*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.(38), 19-35.
- Cruz Tomé, M.A. de la. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario.*Revista de Educación*.(331), 35-66.
- Damrongchai, N. (2013). Japanese Speaking Personnel Proficiency Deficiencies: A Case Study of Japanese Education y Thailand.*Journal of Language Teaching and Research*. 4 (2), 348-356.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Deerajviset, P. y Harbon, I. (2014). E-learning in EFL education in Thailand's higher education: The role for lecturers making it work. University of Sydney Papers in TESOL.(9), 37-63.
- Denzin, N.K. (1988). Triangulation. En keeves, John P. (Ed.). Educational research, methodology and measurement: An international handbook (pp.511-513). Chicago: Pergamon Press.
- Dios Montes, F. y Villar Álvarez, F. del (2004). *Los centros de profesores y recursos. Un estudio etnográfico*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

- Escudero, J.M. (1998).La formación permanente del profesorado universitario: cultura, contenidos y procesos.*Agenda Académica*. 5 (1), 33-56.
- Ezzy, D. (2003).Qualitative analysis. Practice and innovation (2a. ed.).London and New York: Routledg, Taylor and Francis Group.
- Faherty, V.E. (2010).Wordcraft. Applied qualitative data analysis (QDA). Tools for public and voluntary social services.Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Feixas, M. (2002a).*Los cambios en la docencia del profesor universitario*.Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.Recuperado el 10 de febrero de 2015, desde: <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>
- Feixas, M. (2002b).*El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universidad Autònoma de Barcelona*.*Boletín de la RED-U*. 2 (1), 33-44.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y desarrollo docente de los profesores universitarios.*Educación*.(33), 31-59
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*. 16 (2), 1-27.
- Feixas, M., Durán, M., Fernández, I., García, M.J. y Fernández, A. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior? El Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. 11 (3), 219-250.
- Fernández, A. y Maiques, J.M. (1999).Innovación y formación: un modelo de desarrollo profesional del profesorado universitario.En Hornilla, T. (Coord.).*Formación del profesorado universitario y calidad de enseñanza* (pp. 257-269).Zarauz: Universidad del País Vasco.
- Fernández, M. (2006). Indeterminaciones multidimensionales en la acción educativa y formación de los docentes. En Vilanou, C., González, F., Herrán, A. de la, Fernández,

- M. y Grosso, L. *Epistemología del aprendizaje humano* (pp.267-288).Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Ferreres, V.S. (2001).El desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas.*Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 5 (2).
- Filbeck, D.A. (2002). *An analysis of the effects of globalization on the restructuring of higher education in Thailand*.Doctoral dissertation. University of Texas, Austin, EE.UU.
- García, F.J., Pulido, R.A. y Montes, A. (1997). Educación multicultural y el concepto de cultura.*Revista Iberoamericana de Educación*, 13.Recuperado el 17 de febrero de 2015, desde: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a09.htm>
- García, R., Fernández, R., Sales, M.A. y Moliner, M.O. (2006).Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores.*RELIEVE*. 12 (1), 129-149. Recuperado el 7 de marzo de 2015, desde: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_8.htm
- García-Valcárcel, A. (2001).La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En García-Valcárcel, A.*Didáctica Universitaria*.Madrid: La Muralla.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research.*TheQualitativeReport*. 8 (4), 597-607.
- Gómez, R. (2002).Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza.*Revista Publicaciones*. (32), 261-333.Recuperado el 13 de marzo de 2015, desde: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23939/1/456_32.pdf
- Gough, S. & Scott, W. (2006).Education and sustainable development: a political analysis.*EducationalReview*. 58 (3), 273-290.

- Grosso, L. (2006). Educación en el éxtasis: modelo genético y aprendizaje. En Vilanou, C., González, F., Herrán, A. de la, Fernández, M. y Grosso, L. *Epistemología del aprendizaje humano* (pp.289-315). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2002). Un trabajo de investigación sobre estrés y burnout en el profesorado universitario. *Campo Abierto*. (21), 97-118.
- Hallinger, P. (2010). Using faculty evaluation to improve teaching quality: A longitudinal case study of higher education in Southeast Asia. *Educ Asse Eval Acc*. (22), 253–274.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *ELSEVIER*. 2 (1), 55-60.
- Hargreaves, A. y Dean, F. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*. (339), 43-58.
- Hermanowicz, J. C. (2005). Classifying universities and their departments: a social world perspective. *The Journal of Higher Education*. 76 (1), 26-55.
- Hernández, G. (2010). Formación docente y desarrollo ético. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 2 (18). Recuperado el 18 de febrero de 2015, desde:
htm <http://www.eumed.net/rev/ced/18/ghs>
- Hernández, P., Maquilón, J.J. y Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en el profesorado de educación primaria. *Revista Currículum y Formación del profesorado*. 16 (1), pp. 61- 77. Recuperado el 18 de febrero de 2015, desde:
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART5.pdf>
- Herrán, A. de la (2006). Nuevos aprendizajes para el siglo XX: una mirada evolucionista y gruyeriana. En Vilanou, C., González, F., Herrán, A. de la, Fernández, M. y Grosso, L. *Epistemología del aprendizaje humano* (pp.123-266). Madrid: Fundación Fernando Rielo.

- Herrán, A. de la(2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp.23-46). Madrid: Pirámide.
- Ho-Hui, L. (2006). Exploration of foreign language teaching: What action research means to English teachers in Taiwan (China).ProQuest.
- Howe, E. R. (2005).Japan's teacher acculturation. A comparative ethnographic narrative of teacher induction.Toronto, Canada: University of Toronto.
- Husen, T. (1988).Research paradigms in Education.En Kieve, John P. (Ed.).Educational research, methodology and measurement: An international handbook(pp. 17-20). Chicago: Pergamon Press.
- Imbernón, F. (2002).Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica.*Revista Educar*.(30), 15-25.
- Imbernón, F. (2006).Actualidad y nuevos retos de la formación permanente.*Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8(2). Recuperado el 12 de marzo de 2015, desde:<http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Iranzo, P., Barrios, C. y Ferreres, V.S. (2004). Procesos de desarrollo y de aprendizaje profesional del docente universitario a partir del análisis de las situaciones formales de docencia.*III Symposium Iberoamericano de docencia Universitaria*. AIDU. Universidad de Deusto.
- Kamolratanakul, P. (2014). *Attributes of university graduates in the 21st century*. Showcase Asia.Recuperado el 29 de marzo de 2015, desde: <http://qsshowcase.com/main/attributes-of-university-graduates-in-the-21st-century>.
- Kaplan, A. (1988).Research Methodology: Scientific Methods.En John P. Kieves (Ed.).*Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp.87-93).Chicago: Pergamon Press.

- Keeves, J.P. (Ed.) (1990). *Education research, methodology, and measurement: An international handbook*. Chicago: Pergamon Press.
- Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24), 83-101.
- Kuptarnond, W. (2000). *Implementing faculty development programs in Thailand private higher education institutions: Roles and responsibilities of deans and department chairs*. DAI-A 61/12 p. 6495, Jun 2001. ISBN: 0-493-07739-1
- León, B. y Gonzalo, M. (1999). Algunas aportaciones de la psicología de la educación que guían la docencia universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1). Recuperado el 9 de febrero de 2015, desde: <http://www.uva.es/uafop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A user's guide*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Luke, C. (2002). Globalization and Women in Southeast Asia Higher Education Management. *Teachers College Record*. 104 (3), 625-662.
- Mann, V.J. (2012). *Cross-cultural teaching: Experiences of American teachers in Thai higher education*. ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*. 10 (35).
- Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*. (337), 51-70.
- Martínez-Miguélez, M. (2004). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. *HETEROTOPÍA*. (26), 59-72. Recuperado el 5 de junio de 2015, desde: http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html#_ftn1

- Maxwell, J.A. (2004).Casual explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education.*Educational Researcher*. 33 (2), 3-11.
- McBride, K.A. (2012).Thai perspectives on the internationalization of higher education in Thailand: A mixed methods analysis and three mini-case studies.*ProQuest*,UMI Dissertations Publishing.
- McMillan, J. H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*(5a. ed.). Madrid:Pearson Educación.
- Mendoza, M. (2011).Elaboración y validación del cuestionario: Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa. Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente.*RevistaDocencia e Investigación*.(21), 51-70.
- Mertens, D.M. (2005).*Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (2a. ed.).EE.UU.: SAGE.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992):*La formación del profesorado universitario*.Madrid: M.E.C.
- Ministry of Education Thailand (MOE). Educationreform in Thailand. Recuperado el 12 de febrero de 2015, desde: <http://www.moe.go.th/moe.html>
- Miguel, M. de. (2003).Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado.*Revista de Educación*.(331), 13-34.
- Miguel, M. de. (2004).Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora. *Contextos educativos*. 6 (7), 13-20.
- Montero, L. (2002).La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?*Revista Educar*.(30), 69-89.
- Moreno, F.P. (2012).Diagnóstico del estado de la profesión de educador(a) de párvulos en Chile.Tesis doctoral. Recuperado el 9 de febrero de 2015, desde:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/9397/48982_MORENO%20VERA%20Fabiola%20Paz.pdf?sequence=1

- Nakornthap, A et al. (2013). Udomsuaksathai nai ropsatawat jak okan le khuamwang nai aditsuwikruat na kha parinya nai yut udomsuaksa prachaniyom. [La Educación Superior Tailandesa en el último siglo: de la oportunidad y la esperanza en el pasado a la crisis de valores y el populismo de la Enseñanza Superior]. Bangkok: Instituto Ramajitti.
- Nguyen, P., Elliott, J.G., Terlouw, C. & Pilot, A. (2009). Neocolonialism in education: Cooperative learning in an Asian context. *Comparative Education*. 45(1), 109-130.
- Noom-ura, S. (2013). English-teaching problems in Thailand and Thai teachers' professional development needs. *English Language Teaching*. 6 (11), 139-147.
- OECD (2010), PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- Office of Commercial Services. (2002). Teacher Development for Quality Learning. The Thailand Education Reform Project. Queensland University of Technology. Brisbane: Author.
- Office of the Higher Education Commission. (2006). National Qualifications Framework for Higher Education in Thailand Implementation Handbook. Recuperado el 2 de marzo de 2015, desde: <http://www.mua.go.th/users/tqfhed/news/FilesNews/FilesNews8/NQF-HEd.pdf>
- Office of the National Education Commission (ONEC), Office of the Prime Minister, Thailand. (1999). "The National Act of B.E. 2542 (1999)". Bangkok: Autor. Recuperado el 12 de febrero de 2015, desde: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Thailand/Thailand_Education_Act_1999.pdf
- Office of the National Educational Standards and Quality Assessment (ONESQA). (2012) "Manual for the third round of external quality assessment". Bangkok: Author.

- Ortega, E., Jiménez, J.M., Palao, J.M. y Sainz De Baranda, P. (2008).Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadores de baloncesto.*Cuadernos de Psicología del Deporte*.8 (2), 39-58.
- Palomero, J.E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España.*Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*. 17 (2), 21-41.
- Paredes, J. (2003) (coord.) La renovación pedagógica más allá de las TIC en la Universidad. Una opción personal. *Matices. Revista de Posgrado UAM*.(20), 102-259.
- Penn, C. (2014). Arts education in Thailand: Why it matters. *MANUSYA: Journal of Humanities Regular*. Chulalongkorn University. 17 (2), 2-16.
- Pereira, Z. (2011).Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta.*Revista Electrónica Educare*. 15 (1), 15-29.Recuperado el 14 de marzo de 2015, desde:
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/867>
- Piqué, B. y Forés, A. (2015). Una invitación a narrarse para educar. Historia de vida y universidad. *Tendencias pedagógicas*. (25), 247-260.
- PISA 2012 Results. Consultado el 15 de marzo de 2015, desde:
<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>.
- Porto, A.M. y Mosteiro, M.J. (2014).Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario.*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17 (3), 141-156.Recuperado el 12 de marzo de 2015, desde:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217032513011>
- Prachyapruit, A. (2001). Socialization of new faculty at a public university in Thailand.DAI-A 62/03, p. 939, Sep 2001.

- Prangpatanpon, S. (1996). Higher education in Thailand: Traditional and bureaucracy. *International Higher Education*. (6), 14-16.
- Rincón, D. del. y Moya, J. (2005). Modelo para el análisis y la integración entre investigación e innovación. *Acta del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación educativa: investigación e innovación educativa* (pp. 126-129). La Laguna, Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*. (331), 67-99.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Rojo, M. (1999a). El componente educativo en el rol del profesor universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1), 117-128. Recuperado el 14 de febrero de 2015, desde:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326931.pdf
- Rodríguez Rojo, M. (1999b). Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (34), 305-317.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (38), 79-99.
- Rodríguez Rojo, M. (2004). La investigación cualitativa acerca sus pasos a la universidad. *Revista Educar*. (34), 97-111.
- Sae-Lao R. (2013). The Logic of the Thai Higher Education Sector on Quality Assessment Policy. *ProQuest*, UMI Dissertations Publishing. Recuperado el 9 de marzo de 2015, desde: https://academiccommons.columbia.edu/.../SaeLao_columbia_0054D_11101.pdf

- Saifah S. (2011). The experiences of senior administrators in creating performance excellence in Thailand's private universities. *ProQuest*, UMI Dissertations Publishing.
- Sánchez, M.C. y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de investigación científica*. 20 (1), 153-171.
- Sandmaung, M y Khang, D. (2013). Quality expectations in Thai higher education institutions: multiple stakeholder perspectives. *Quality Assurance in Education*. 21 (3), 260-281. Recuperado el 10 de febrero de 2015, desde: www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm
- Santos Guerra, M.A. (1999a). 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1), 369-392.
- Santos Guerra, M.A. (1999b). Organización para el desarrollo profesional. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 3 (1). Recuperado el 14 de marzo de 2015, desde: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev31ART2.pdf>
- Santos Guerra, M.A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. (1ª ed.). Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones.
- Silva, L. y Tejada, J. (2004). Políticas de formación del profesorado universitario en Cataluña y Sao Paulo: dilemas de la globalización y retos para la construcción de una ciudadanía planetaria. *Actas XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada –SEEC–* (pp. 807-828).
- Sowden, S. and Keeves, J.P. (1988). Analysis of evidence in humanistic studies. In keeves, John P. (Ed.). *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp.513-526). Chicago: Pergamon Press.
- Srivoranart, P. (2011). El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses. Universidad de Alcalá, Madrid. Recuperado el 10 de febrero de 2015, desde:

- http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_04Pempisa-Srivoranartpdf?documentId=0901e72b8153cb81
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (5a. ed.).Madrid: Morata.
- Talbur, S. (2004).Ethnographic Responsibility Without the “Real” Personal.*The Journal of Higher Education*. 75 (1).
- Tansatien, K. (2003).Perceptions and expectations of university presidents about distance education in universities in Thailand.*ReQuest*
- Tardif, M. (2004).Los saberes del docente y su desarrollo profesional.Madrid: Narcea.
- Thanosawan, P. y Laws, K. (2013). Global citizenship: differing perceptions within two Thai higher education institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 35 (3), 293-304.
- The Nation. “Talks need to resolve concerns about qualifications framework”, *The Nation*, 26 de septiembre de 2011. Recuperadoel 17 de abril de 2015, desde:
<http://www.nationmultimedia.com/opinion/Talks-needed-to-resolve-concerns-about-qualificati-30166119.html>
- The *Times Higher Education* Asia University Rankings (2015). Último acceso 20 de mayo de 2015, desde: <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings>
- Tomás, M., Armengol, C., Borrell, N., Castro, D. y Feixas, M. (2004). La reflexión del profesorado universitario sobre su propia formación: los seminarios CCUC. *Educar*.(33), 113-125.
- Torrego, L. y López, V.M. (1999). La didáctica y la democracia: algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la universidad.*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2(1). Recuperado el 7 de marzo de 2015, desde:<http://www.uva.es/uafop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, National Studies: Thailand

<http://www.unescobkk.org/education/higher-education/>

Valcárcel Cases, M. y Rincón Igea, D. del. (2005). Proyecto de formación de profesores y gestores para la armonización europea en educación superior. *Acta del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación educativa: investigación e innovación educativa*(pp. 122-125). Universidad de la Laguna.

Vargo, E. (1998, Summer). Thailand's economic crisis slows down public and private higher education. *International Higher Education*. Recuperado el 12 de abril de 2015, desde: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/6437/5664>

Vilanova, S., García, M.B. y Señorino, O.(2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 9 (2). Recuperado el 11 de febrero de 2015, desde: <http://redie.aubc.mex/vol9no2/contenido-vilanova.html>

Velaz, C., Repetto, E., Guillamon, J.R., Negro, A. y Torrego, J.C.(2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*. 19 (1), 199-220.

Vogt, F.(2002). Global new managerial policy developments enacted at local level in England and Switzerland. Annual Conference of the British Educational Research Association. 12-14 September. England: University of Exeter. Recuperado el 17 de febrero de 2015, desde: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002158.html>

Werging, J.F. y Swingen, J.N. (2000). Departmental assessment: how some campuses are effectively evaluating the collective work of faculty. Recuperado el 12 de febrero de 2015, desde: <http://www.aahe.org/catalog>.

- Wolf, R.M. (1988). Questionnaires. En Keeves, John P. (Ed.). *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp.478-482). Chicago: Pergamon Press.
- World Bank. Thailand – World Bank Country Survey 2013. Recuperado el 19 de febrero de 2015, desde: <http://data.worldbank.org/country/thailand>
- Yamagata-Lynch, L. C. & Haudenschild, M. (2005). Investigation of Enabling and Disabling Social Structures of Professional Development. Online Submission at the Annual Meeting of the American Educational Research Association 63rd. April 11-15, 2005. Montreal, Canada,
- Yániz, C. (1999). Una experiencia de formación docente en la Universidad de Deusto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1), 171-179. Recuperado el 16 de febrero de 2015, desde: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224327261.pdf
- Yániz, C. (1999). Un proyecto de formación docente del profesorado universitario. En Hornilla, T. (Coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de enseñanza* (pp. 219-227). Zarauz: Universidad del País Vasco.
- Yossomsakdi, S. (2000). The governance structure of Thai higher education and the policy-making process in formulating the national development plans with respect to higher education policies. DAI-A 60/09, p.3523, Mar 2000 ISBN: 0-599-48618-X
- Zabalza, M. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38) 47-66.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. (1^a ed.). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*. (20), 5-32.

Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*.(20), 51-70.